Niveau(x) d'enseignement: 0 Numéro EDUQ : 8270744
Centre d'intérêt: 510

Daignault, Jacques, 1953-.

Le neuvième art, essai de pédagogie artistique / Jacques Daignault. -- Rimouski : Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation, c1982.
iii, 182 p. ; 22 cm. -- (L'Autre) -- (Monographie / Université du Québec à Rimouski, Département des sciences de l'éducation ; 12)

Notes (part. bibliographiques): p. 165-182.

Cote Dewey: 371.3/D132n Cote LC: LB/1025

Descripteur(s): *Philosophie de l'éducation *Renouvellement pédagogique *Pédagogie ouverte *Pédagogie traditionnelle

Identificateur(s) de nom: *Deleuze,.Gilles *Lyotard, Jean-François *Rosset, Clément *Barel, Yves *Descombes, Vincent *Sartre, Jean-Paul

Le neuvième art, c'est la pédagogie qui aurait délaissé les oripeaux des vieilles traditions sclérosées pour devenir une pédagogie artistique c'est-à-dire, dans une perspective proprement nietzschéenne, une activité où le professeur devient pédagogue-artiste. Dans des chapitres intitulés "Prométhée, le dialogue et la mort", "Les trois couleurs du savoir", "L'expression dans la phénoménologie" ou encore "Actes constatifs et performatifs", l'auteur entreprend, pour le repenser en entier, de déconstruire le modèle pédagogique occidental. Sous l'invocation de Don Quichotte et de Don Juan, symboles du Désir et de la Promesse, il emprunte pour ce faire aux dérives les plus audacieuses de la philosophie contemporaine. Parmi les noms qui fréquemment reviendront sous sa plume, mentionnons pêle-mêle: Deleuze, Tournier, Sartre, Lyotard, Lacan, Barel, Descombes, etc.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

1 0 0 0 0270744

Jacques Daignault

LE NEUVIÈME ART

ESSAI DE PÉDAGOGIE ARTISTIQUE

MONOGRAPHIE N° 12

Département des sciences de l'éducation
UQAR

Collection L'autre

ED U Q 8270744

Jacques Daignault

LE NEUVIÈME ART

ESSAI DE PÉDAGOGIE ARTISTIQUE

MONOGRAPHIE N° 12

Département des sciences de l'éducation
UQAR

Collection L'autre

Design de la
page couverture:
Richard Fournier

Dactylographie:
Denyse St-Pierre

Cet essai a pu être publié grâce à une subvention de recherche provenant du FIR de l'UQAR.

© Ottawa, Canada 1982
Jacques Daignault
Tous droits réservés

Dépôt légal - 2e trimestre 1982
Bibliothèque Nationale du Québec
Bibliothèque Nationale du Canada

TABLE DES MATIERES

	Page
MISE EN SCENE	1
DES IDEES PEDAGOGIQUES	3
1- Promises au devenir en tant qu'elles sont désignées comme fin.	3
Prométhée, la parole et la mort	4
Le dialogue et la communication	10
Le rire et la communication	15
Les trois couleurs du rire	17
Les trois couleurs du savoir	20
Les deux volets du "faire savoir" blanc	24
L'expression dans la phénoménologie	27
La double négativité	40
L'identité et la différence	45
Paradoxe et contradiction	57
Le "je" grammatical	63
Deux négations du paradoxe	70

Page

Le sens 73

Et le sens 74

Genèse de la transparence du savoir 77

Le mal-ignorance, le savoir et la société 78
Le mal radical, le savoir être et l'école 81
Le mal obstacle, le savoir-faire, l'individu 85

2- Maîtresses dévouées aux genres les mieux définis, les idées ne sont libres que pour autant qu'elles n'ont plus rien à offrir. 90

Les sciences de l'éducation? 94

La théorie pratique 96

La pédagogie comme art 100

La pédagogie et les grands domaines du savoir 103

Espace technologique et espace politique 106

Actes constatifs et performatifs 115

La pédagogie et le gris 122

EUZEBE OU L'ALLEGORIE DES ECARTS 127

Page

LA PROMESSE ET LE DESIR: CANEVAS 149

ICI TOMBE LA FIN 161

NOTES 165

MISE EN SCENE

La pédagogie, forcément, est leçon d'infidélité. Tout comme la science et la littérature, elle doit ce qu'on sait d'elle aux histoires qu'elle raconte sur la place publique. Mais les idées que véhiculent les siennes ne sont pas vraiment disponibles. Elles sont engagées ailleurs et doublement. Promises au devenir, elles n'ont rien de mieux à offrir que le spectacle d'elles-mêmes. Regardez-les bien en face et, comme Eurydice, elles disparaissent à jamais. Regardez-les sans les voir et la parole naissante détermine déjà votre mort. Car nous parlons en tant que nous regardons-sans-voir (1). Et le langage croît dans la béance d'une blessure à mort. Prométhée en est la cause (2). En dérobant le feu aux dieux pour le donner aux hommes, il rompt le silence de l'immanence et scinde le monde en deux: celui des hommes et celui des dieux. N'étant plus sous la coupe de Zeus, l'homme entre dans l'ordre du destin et subit dès lors l'implacable loi du Temps. Le philosophème "philosopher c'est apprendre à mourir" y trouve bien son compte.

Maîtresses dévouées aux genres les mieux définis, les idées ne sont libres que pour autant qu'elles n'ont plus rien à offrir. La bibliothèque pédagogique est pleine de ces résidus. Peu connue du public, l'étant encore moins des artistes et des scientifiques, elle n'intéresse que les fonctionnaires de la nécropole scolaire. L'ennui morbide qui règne dans le monde scolaire s'explique donc: les idées qui s'y trouvent n'ont plus d'éclat.

L'insomnie est le prix à payer pour qui l'infidélité conduit au remord. Ecartée, la pédagogie doit inspirer un nouveau mythe: l'allégorie des écarts. C'est à cette condition que l'insomnie du pédagogue effacera le remord au profit de nouvelles conquêtes: les idées paradoxales issues d'un pacte monstrueux entre Don Juan et Don Quichotte.

DES IDEES PEDAGOGIQUES

1- PROMISES AU DEVENIR EN TANT QU'ELLES SONT DESIGNEES COMME FIN.

De Platon jusqu'à la fin du siècle dernier la pédagogie a consisté dans une élaboration normative: philosophique, politique et théologique (3). Les grands récits pédagogiques portaient donc tous l'empreinte des idéaux promis à l'homme et à la civilisation que l'éducation avait justement pour but de réaliser. Ces idéaux, qu'on a parfois qualifiés d'utopies (4), loin de constituer une lecture du présent, annonçaient le devoir être de l'homme. Donc promesse de ce qui était à venir, dont le devenir ne pouvait être assuré que par l'avenir d'une promesse. Le terme n'est pas arbitraire, il s'agit bien d'une promesse: l'objet devait certes séduire pour entraîner l'humanité à y croire. Que de cette promesse il ne soit question que de son avenir, la conséquence est bonne. Car en fait que dire d'autre de cette promesse que ce qu'elle vise comme un autre monde - que cet autre soit l'autre transcendant ou immanent de ce monde-ci - n'a jamais été vu que par et dans le langage et l'imagination, jamais par les sens. La promesse n'est peut-être entendue que pour appeler à faire voir ce dont elle est l'objet. Mais si c'est à cela

que tient son avenir, il faut trouver une autre condition. Car rien, à proprement parler, n'étant à voir, il faut voir que rien peut-être ne sert d'entendre la parole. Parole qui parle notre mort bien avant de nous en parler. Car, il convient d'insister, la parole naissante détermine déjà notre mort.

Prométhée, la parole et la mort

L'argument tient en quelques points (5). L'immanence pure, comme lieu d'origine, désigne l'inséparabilité de la vie et de la mort ainsi que de la réalité et de la vision. Pour que d'inséparables qu'elles étaient, la vie et la mort apparaissent soudain contradictoires, il a bien fallu qu'une brèche casse l'ouverture, laissant dès lors échapper le destin de l'homme. Le réel, à son tour, allait être coupé de la vision. D'inversée qu'elle était à ne regarder que par en-dedans - comme n'étant, au sein de l'immanence pure, bornée par aucun extérieur - la vision allait enfin pouvoir s'offrir une extériorité comme spectacle. L'homme désormais mortel prenait conscience de son destin, en même temps qu'il découvrait l'espace de son origine comme spectacle.

"Voilà ce qui s'appelle Destin: être en face et rien que cela et toujours en face." (6)

Mais le spectacle, à l'heure même de la levée du rideau, ne montrait rien. Car devant ce qu'il y aurait eu à voir le monde naissant faisait écran. C'est le dire de l'origine, dans la création d'un double de cette origine s'apposant sa propre image comme dédoublement d'elle-même, qui allait faire image "en tant que dire (de) l'origine" (7). Car "La nomination (du Verbe) se produit absolument dans l'écart originaire par quoi le fond sans fond, le Chaos s'auto-imagine" (8).

Le dire horizonne donc un monde qui s'installe comme une opacité mise en travers d'un regard tourné vers l'immanence dont il provient: celui de l'homme. La représentation-spectacle ne donne rien à voir pour cette raison qu'elle est de l'ordre du symbolique. Conditionné par la mort, il conditionne à son tour le langage. D'où la mort est parlante; à parler nous allons vers elle. La mort est bel et bien la condition du symbolique en tant que celui-ci ne peut naître que sur fond d'abîme, dans l'écart originaire qui sépare la mort de la vie comme l'absence de la présence. C'est dans cette alternance même que s'institue le symbolique comme monde de représentation et donc comme langage. Le jeu de la bobine au bout

d'un fil que l'enfant s'amuse à faire disparaître et réapparaître à son gré symbolise, selon Freud (9), les absences et les retours de la mère. Le jeu représente donc la mère. Mais ce symbole ne serait jamais apparu sans que l'enfant ait d'abord éprouvé cette distance entre elle et lui. L'absence de cet être cher s'imposait donc comme une condition sans laquelle l'enfant n'aurait jamais pu se le représenter. Puis c'est le symbole même de cette représentation qui était appelé à disparaître au profit, cette fois, de la parole naissante: à son tour elle allait jouer de la représentation. Car l'alternance de la présence et de l'absence de la bobine suscitait une redondance: l'alternance vocalique entre, par exemple, le "o" et le "a" prononcés par l'enfant au cours du jeu et signifiant, le premier: l'absence; le second: la présence. Lacan n'hésite pas à rapprocher cet exemple des théories linguistiques.

> *"La forme de mathématisation où s'inscrit la découverte du phonème comme fonction des couples d'opposition formés par les plus petits éléments discriminatifs saisissables de la sémantique, nous mène aux fondements mêmes où la dernière doctrine de Freud désigne, dans une connotation vocalique de la présence et de l'absence, les sources subjectives de la fonction symbolique."* (10)

Parler c'est donc regarder sans voir. Car la parole naît bien de ce regard où la vision qui le saisit, libérée de son sein, se tourne vers l'espace d'origine où vision et réalité ne faisaient qu'un. Mais loin de se retrouver, ne serait-ce que comme pur spectacle d'elle-même liée au réel, la vision se bute à ce qui, paradoxalement, lui a donné son autonomie: l'écart originaire sur fond d'abîme. L'extériorité ainsi conquise, loin de satisfaire le regard - ce pourquoi d'ailleurs elle fut l'objet de conquête - fut instantanément saturée des vapeurs du signifiant: ce minimum d'épaisseur qui n'a de transparence que pour un signifié: à lire seulement. L'homme regarde donc sans voir en tant précisément que la parole le fait naître comme spectateur de ce qui n'est déjà plus à voir. Encore et toujours le jeu de l'enfant. "Ce jeu, écrit Lacan, par où l'enfant s'exerce à faire disparaître de sa vue, pour l'y ramener, puis l'oblitérer à nouveau, un objet, au reste indifférent de sa nature, cependant qu'il module cette alternance de syllabes distinctives, - ce jeu, dirions-nous, manifeste en ses traits radicaux la détermination que l'animal humain reçoit de l'ordre symbolique."(11)

Et dans cette parole, la mort s'insinue partout en tant que l'instinct du même nom, selon Freud, est répétition.

"L'être vivant élémentaire serait très volontiers resté immuable dès le début de son existence, il n'aurait pas mieux demandé que de mener un genre de vie uniforme, dans des conditions invariables. Mais c'est sans doute, en dernière analyse, l'évolution de notre terre et de ses rapports avec le soleil qui a eu sa répercussion sur l'évolution des organismes. Les instincts organiques conservateurs se sont assimilés chacune des modifications de la vie, qui leur ont été ainsi imposées, les ont conservées en vue de la répétition; et c'est ainsi qu'ils donnent la fausse impression de forces tendant au changement et au progrès, alors qu'en réalité ils ne cherchent qu'à réaliser une fin ancienne en suivant des voies aussi bien nouvelles qu'anciennes." (12)

Mais il n'est pas que l'instinct de mort qui soit répétition. Toute représentation est en quelque sorte répétition. D'où la mort est la représentation des représentations.

"... toute représentation, écrit Guérin, laquelle "porte, comme dit Pascal de la "figure" absence et présence", est-elle foncièrement thanatique. Ceci s'entend sous deux rapports: a) il y a de la mort dans toute représentation, ou si l'on préfère dans le symbolique comme tel; b) la mort se constitue en tant que représentation, et comme l'ultime

représentation, celle qui fait le fond horizontal, sur lequel chaque représentation peut se déployer selon le temps. La mort re-présentée, répétée, bouche la vue et fait de nous des spectateurs." (13)

La parole répète donc la mort, et doublement. Au sens, d'abord, où nous venons de le voir, c'est-à-dire en tant que l'instinct de mort est répétition au sein même de la parole. Mais également au sens où l'on répète une scène - tout en y jouant un maximum de variantes - afin que le jour de la représentation, l'interprétation soit impeccable; il s'agit bien sûr de la mort. Et chaque répétition commémore à sa façon le plus grand coup de théâtre au monde: la détermination de places non échangeables pour les dieux et pour les hommes. Voilà donc le geste essentiel de Prométhée. En dérobant le feu aux dieux, pour le donner aux hommes, il rompt effectivement le silence de l'immanence et scinde le monde en deux. Et c'est en refusant de regarder les dieux en face, nous dit Guérin, qu'il accomplit ce miracle par lequel l'homme assiste enfin à sa propre naissance. Le feu, symbole de la technique, ne crée pas d'abord et uniquement l'homo faber, mais donne à ce dernier les moyens de bâtir sa propre maison à l'abri des dieux. Et cela afin que la distance qui le sépare désormais d'eux puisse être

réellement problématique et contribue ainsi à instaurer l'ordre du symbolique. Que Prométhée refuse de regarder les dieux en face n'est donc pas anecdotique. Car il fallait bien perdre de vue cette ouverture au sein de laquelle l'homme habitait comme simple créature des dieux, pour qu'apparaisse réellement l'écart dit originaire sur fond d'abîme. C'est en nous privant du spectacle de l'immanence que Prométhée démontre le mieux son courage et son héroïsme; c'est également dans cette privation que consiste l'acte de parler en tant que regarder-sans-voir. Et sans la détermination du Temps comme fond horizontal de toutes les représentations - ce qui résulterait de la mise en absence du pur espace - l'homme vivrait toujours et encore sous la coupe de Zeus. A cet égard, le plus bel argument de Guérin est que Prométhée "crée le dieu, de renverser l'idole. Il ouvre à l'imagination son espace, en désincorporant le dieu, exactement: en le signifiant" (14).

Le dialogue et la communication

Que peut donc faire l'homme avec la parole? Avec cette parole mise sur son destin sur laquelle il trébuche, pour reconnaître un jour que sa mort est échue?

La philosophie suggère qu'il apprennne à mourir. On ne trouvera pas mieux que dans l'Apologie de Socrate cette leçon sur la mort qui ne peut venir que d'un usage vrai de la parole.

> *"Craindre la mort, plaide Socrate, ce n'est rien d'autre, en effet, Juges, que de passer pour sages alors qu'on ne l'est point, que de passer en effet pour savoir ce que l'on ne sait pas. Car de la mort, nul n'a de savoir, pas même si ce n'est pas précisément pour l'homme le plus grand des biens, mais on la craint, comme si l'on savait parfaitement qu'il n'y a pas de plus grand mal. Et cela, et comment n'y pas voir cette ignorance justement qui est répréhensible, celle qui consiste à s'imaginer savoir ce qu'on ne sait pas?"* (15)

Quel est donc cet usage vrai de la parole? Interroger sans répit celui qui prétend savoir et le surprendre ainsi en défaut de savoir. Le dialogue est la condition de cet exercice éminemment pédagogique où par un tour d'ironie, Socrate se concilie l'auditoire et déroute son interlocuteur. Le philosophe et le sophiste atournent donc autrement le langage. Sans être tout à fait privé d'éloquence, le philosophe - à l'entendre - n'est pas orateur et ne dispense aucun enseignement. Il questionne le savant, examine ses prétentions, scrupuleusement, et lui

montre ses erreurs; hardiment lui reproche sa double ignorance. Le dialogue revêt donc pour lui une importance capitale. Nous en donnerons d'abord pour seule preuve la susceptibilité que trahit son obstination à protester contre les réponses trop longues de son interlocuteur (16). Socrate menace en effet de quitter l'assemblée si Protagoras ne répond pas directement et promptement à chacune de ses questions. Pourquoi sinon que l'éloquence du sophiste brouille le message et doublement. Suivant d'abord la perspective que Michel Serres(17) a su très habilement imaginer, le dialogue requiert les services d'un tiers. Ce que le dialogue fait d'abord entendre ou voir ce n'est pas le message mais ce qui matériellement le supporte: du son dans la communication orale et du dessin dans la communication écrite; in extremis, le son pourrait n'être que du bruit et le dessin du barbouillage. Voilà donc un tiers bien embarrassant et pourtant réclamé par toute communication, car aucun message ne peut être transmis, qui ne tolère pas un minimum d'empirie. C'est d'ailleurs sur ce minimum d'épaisseur qu'est tracée la frontière entre la communication orale ou écrite et la télépathie. Donc un tiers est assigné au dialogue mais suivant un emploi qui n'en montre que l'ombre: littéralement le tiers exlu. Que va donc chercher le dialogue à réclamer un tiers pour l'exclure aussitôt? Au fond, la réponse déçoit, qui

n'attribue à ce tiers qu'un rôle de second ordre: transporter le message. Le vrai motif est ailleurs: exclure le tiers implique une véritable lutte sans laquelle il n'y aurait pas de dialogue. On ne voit donc pas tout de suite que c'est d'un même élan qu'on reconnaît le message ou l'être abstrait du langage au-delà de ses occurrences signalétiques vocales ou graphiques et qu'on se met d'accord sur cette reconnaissance. Au-delà de toute apparence, les interlocuteurs introduits dans le dialogue sont ainsi liés à un même intérêt: exclure le tiers. Et la dialectique inscrite au sein même du débat représente à la fois cet effort de reconnaissance de l'être abstrait et l'accord mutuellement donné par chacun des interlocuteurs sur cette reconnaissance. "Dialoguer, écrit Serres, c'est poser un tiers et chercher à l'exclure" (18). L'empirie du message, encore une fois, ne prend donc pas seulement le sens, par trop passif, d'un support matériel indispensable à toute communication, mais celui d'un obstacle contre lequel il faut lutter avec cette combativité et cet effort qui lient les interlocuteurs à un même intérêt: se mettre d'accord sur la reconnaissance du message finalement abstrait du bruit ou du brouillage; non pas seulement donner au signifiant toute sa transparence mais se mettre d'accord sur la reconnaissance du signifié. Communiquer c'est donc risquer une forme et un sens dans une épaisseur d'abord insignifiante, et

dialoguer c'est lutter contre cette épaisseur afin de découvrir la forme et le sens et de s'accorder à leur sujet.

Voilà donc un premier motif du philosophe à protester contre l'éloquence du sophiste. Tout art oratoire entretient avec la poésie cette complicité de provoquer, selon l'expression de Valéry, une hésitation prolongée entre le son et le sens. Il y a trop de son dans les réponses de Protagoras. Le sens est énervé; Orphée chante dans les parages. Ca sent la poésie et l'auditoire est déjà séduit. L'odeur est insupportable à qui se nourrit exclusivement de sens et de vérité. Changer d'atmosphère, au sens littéral du terme, Socrate l'exige; au sens figuré cela s'entend comme une requête: interrompre la séduction et museler l'auditoire qui déjà fait entendre son admiration pour le sophiste.

Voilà donc un second motif de protestation: s'alliant l'empirie du message, la séduction détourne l'usage vrai de la parole au profit d'un certain plaisir. Car le sophiste fait savoir comme on fait rire. Et Socrate devine juste: l'auditoire qu'on fait savoir se moque bien de ne rien savoir de vrai; comme également celui qu'on fait rire retourne avec humour qui soutient que la farce n'était pas drôle.

Le rire et la communication

Ne serait-ce que pour s'étendre, le rire appelle également un tiers. C'est même de lui, quelquefois, que dépend principalement le rire. Imaginons le scénario suivant: trois personnes - que nous appellerons "le premier", "le second" et "le troisième" - cherchent ensemble à tuer le temps. Le premier annonce: *"un transatlantique blanc"*. Le second pouffe de rire pendant que le troisième, jetant un regard inquisiteur, demande aux deux autres ce qu'il y a de drôle. *"Mais quoi!* - reprend le second - *Tu ne comprends pas? Ecoute bien: un trans-ansatlantique* (pause) *blanc"*. Le premier et le second rient de plus belle. *"Répète encore!"* dit le troisième sur un ton de plus en plus intéressé. Etc... Le scénario est simple. L'énoncé "Un transatlantique blanc" ne signifie rien de bien sensé et n'a surtout rien de comique. Cela tout le monde le sait. Mais le premier et le second se font complices d'une mise en scène qu'ignore le troisième. Elle consiste à jouer le rire afin de susciter la curiosité du troisième. En répétant l'énoncé autant de fois qu'il leur plait - avec à chaque fois une insistance démesurée sur l'une ou l'autre des composantes de la phrase - ils arrivent à faire croire au troisième que l'énoncé cache quelque subtilité vraiment drôle. Ainsi le rire se communique et

s'intensifie seulement parce que le troisième est dupe. Puis à force de voir rire les deux autres le troisième abandonne volontiers sa réticence au profit de la plaisanterie. Il finit par rire. Peut-être même à l'occasion parce qu'il croit avoir trouvé quelque chose de vraiment drôle dans l'énoncé. Ce qui bien sûr n'est pas sans effet sur l'amusement que se payent déjà les deux autres. Finalement, en apprenant tout à coup que la phrase à laquelle il croyait devoir son rire n'avait en fait rien de drôle, le troisième met à l'épreuve son sens de l'humour: s'il en a le moindrement, il reconnaîtra volontiers qu'on l'a fait rire et que c'est cela seul qui compte.

Le rire, à l'occasion, s'avère donc communicatif sans que la sorte de communication proposée comme enjeu du dialogue ne soit réussie. Le dialogue et le rire appellent tous deux un tiers afin d'établir la communication. Mais il est évident que le "tiers exclu" n'a rien du "troisième", pas plus, d'ailleurs, que la communication réussie dans le dialogue ne s'effectue semblablement au rire communicatif (19). La distance cependant n'est peut-être qu'un effet de miroir; les deux types de communication se réfléchissant l'un dans l'autre comme l'envers et l'endroit d'un troisième: le pédagogique. Gageons-le.

Les trois couleurs du rire

Le rire, tel que nous l'avons exposé, simule en fait l'exclusion du tiers dont la tâche incombe cependant à un troisième: un véritable simulacre de dialogue. Rappelons d'abord que le rire devient communicatif pour cette raison que "le troisième" cherche à exclure le tiers: le non sens, en l'occurrence, de l'énoncé "un transatlantique blanc", que la mise en scène du premier et du second donne à entendre comme un bruit dont s'abstrairait un signifié comique. Mais à forcer ainsi pour un troisième la connaissance et la reconnaissance d'un être abstrait, quelque chose d'autre que cet être devient communicatif mais en un autre sens, cependant,que ce que signifie justement communiquer cet être abstrait. Et ce quelque chose d'autre, c'est précisément l'effet que doit déclencher la reconnaissance du signifié: l'effet de rire pour un signifié comique. Si Protagoras fait savoir comme on fait rire c'est qu'il promet une connaissance qui paradoxalement fait savoir parce qu'elle ne vient pas. Son discours revêt donc l'apparence d'un véritable message ne se livrant mal que pour être brouillé par un non sens. Et c'est peut-être l'obstination d'un troisième à en abstraire une signification qui fait savoir, comme effet, sans que rien au fond ne soit su. Et cela fait savoir non seulement le troisième mais Protagoras lui-même et son

complice Socrate. Cela fait tellement savoir Socrate, qu'il sait finalement qu'il ne sait rien et que personne non plus ne sait quoi que ce soit. Mais cela que sait déjà Protagoras le fait également savoir, et d'un savoir qui donne à penser que rien ne sert de savoir quoi que ce soit de vrai, pas même que savoir vraiment consiste à savoir qu'on ne sait rien. Socrate affirme en effet, lors de son procès, que sa conviction d'être le plus sage - ce qui consiste dans la simple ignorance - lui vient principalement de sa fréquentation des sophistes. C'est à force de les interroger que le jeu l'a fait savoir, mais d'un savoir de simple ignorance. Quant à Protagoras, chaque occasion qui lui est donnée de séduire le fait savoir davantage, mais d'un savoir qui entretient une complète indifférence à l'endroit de la vérité. On ne doit pas s'étonner de ce qu'on puisse faire savoir de plusieurs façons. Car on fait bien rire jaune avec de l'humour noir et nul n'ignore qu'un pince-sans-rire manque rarement de faire rire aux éclats. Tournier (20), par exemple, découvre trois genres d'humour: le rose, le noir et le blanc. Serrant de près l'analyse bergsonienne il voit bien que le rire est un remède à cette menace de sclérose que l'organisation et les structures sociales sécrètent comme un obstacle à l'adaptation même des êtres vivants aux situations sans cesse évolutives de la vie. "Le rire fait mal. C'est le châtiment que tout témoin

est invité à infliger à son semblable lorsqu'il le prend en flagrant délit d'automatisme inadapté. C'est un rappel à l'ordre, ou plutôt c'est l'inverse, c'est un rappel au désordre qui est vie, remise en question permanente de l'ordre d'hier" (21). A propos du rire de Bergson, il parle d'humour rose qui désigne "un rire de société dont les meilleurs exemples se trouvent dans les comédies de moeurs ou les spectacles de cirque" (22). La tradition, toute imprégnée de dualité qu'elle est, opposerait l'humour noir à l'humour rose. Humour qui nargue la mort et dont le cynisme constitue le principal assaisonnement. Scénario d'une comédie funèbre; à vous donner des frissons dans le dos. Témoin du genre, le lapsus suivant: plutôt que d'offrir ses condoléances, adresser ses félicitations à une personne affligée du deuil de qui lui est cher. Et pour finir, un humour d'un troisième genre: l'humour blanc: l'intersection du comique et du cosmique. L'homme qui rit blanc entrevoit l'immanence dont il provient. Pour lui, les mailles des mots et des choses ne sont jamais assez serrées; plus perspicace que tous ceux qui soutiennent qu'il n'y a rien à voir, il voit au moins le rien. "Des marins débarquent dans une île déserte. Ils y découvrent un très vieil homme: "Que faites-vous ici? - J'ai tout quitté pour oublier. - Pour oublier quoi? - J'ai oublié." (23). Et cet autre exemple dans lequel Tournier découvre la célébration comme fonction positive

de l'humour blanc: "Jean Cocteau avait montré à un journaliste les souvenirs émouvants ou prestigieux qui entouraient sa vie quotidienne: Si la maison brûlait, et si vous ne pouviez emporter qu'une seule chose, laquelle choisiriez-vous? Réponse de Cocteau: Le feu!" (24).

Les trois couleurs du savoir

De cette sorte de savoir qui s'apparente structuralement au rire, peuvent être également dégagés, je crois, trois genres de savoir: le rose, le noir et le blanc. Faire savoir d'un savoir rose c'est au fond jeter un regard candide sur le monde du savoir; servir de relais dans une rumeur: entretenir l'idée qu'enseigner c'est informer. Opinion ridicule de qui voit en rose la vie du pédagogue. Comme si tout le savoir des encyclopédies suffisait à faire un bon enseignant. Savoir rose: sucer longtemps les mots des précieuses ridicules et tout expliquer à partir d'hypothèses dormitives (25). Jo connaissant qui n'aperçoit pas que Monsieur tout l'monde est une abstraction. L'opinionite dénoncée par L. Morin(26) en constitue un autre bon exemple: la non intervention du maître qui assiste béatement au délire vécucentriste de tous ces misérables génies que la culture

désincarnée a réduit au silence. Rose gomme d'un savoir parvenu ou rose chromé d'un savoir disco: du nanan qui témoigne bien du mauvais goût de ce savoir. Mais s'en inquiéter trop sérieusement, c'est déjà témoigner d'un savoir noir: laisser entendre que la vie et la mort revêtent trop d'importance pour être traitées à la légère. Le savoir noir est tuméfié de gravité pour cette raison qu'il insiste sur la mort. Il en brandit même la menace sous les formes les plus diverses. En témoigne la pédagogie de conscientisation(27) héritée d'une métaphysique réactive qui traumatise à trop parler de sécurité d'emploi comme jadis de la mort en état de péché. Même Socrate qui prétend ne pas craindre la mort définit principalement la sagesse en rapport avec elle. "Mourir pour des idées, l'idée est excellente" (28), chante Brassens. Socrate n'en a pas douté. Et l'histoire lui a bien remboursé sa dette: une célébrité encore toute vibrante pour ces âmes dévouées aux passions tristes. "La nuit, et dans l'obscurité en général, écrit Canetti, l'effroi d'un contact inattendu peut s'intensifier en panique" (29). Le savoir noir est de peur. Ce qui ne l'empêche pas par ailleurs de produire quelques héros. Ces idoles que la foule, noire de monde, reconnaît comme ses sauveurs, elle les investit du pouvoir de commander. Socrate ordonne déjà de ne pas craindre la mort. Mot d'ordre subtil qui fait savoir noir: apprendre justement à mourir. Mais le

héros Socrate est également un martyr. "Il ne demande qu'à mourir, écrit Lyotard, parce qu'il a déjà ce préjugé, qui va faire fortune, que mourir pour une cause, c'est attester sa vérité et renforcer sa crédibilité" (30). Ce que du reste chantait Brassens, mais en retournant l'ironie socratique contre elle-même: "mourir pour des idées, d'accord, mais de mort lente" (31). L'ironie provoque le premier pas - l'aveu d'ignorance - dans la carrière qui conduit à l'ascèse des morts en sursis: conversion coûteuse. Mais si l'ironie est l'arme du savoir noir, la retourner contre elle-même - c'est-à-dire l'élever à une puissance "n" - va constituer le tour de force du savoir blanc. "On n'imagine pas un Sophiste, un Cynique martyrs, écrit encore Lyotard, ...la fuite de Protagoras fait songer à celle du jeune Horace; il ne s'agit pas de sauver seulement sa vie, mais la possibilité de "se retourner" et de retourner la situation" (32). Le savoir blanc brille déjà de son éclat. Il n'y a pas de causes suffisamment justes qui vaillent la peine de mourir pour elles. "Lorsque les lattes disjointes de la passerelle où chemine l'humanité s'entrouvent sur le vide sans fond, la plupart des hommes ne voient rien, mais certains autres voient le rien. Ceux-ci regardent sans trembler à leurs pieds et chantent gaiement que le roi est nu. Le rire blanc est leur cri de ralliement" (33). De même, lorsque certains hommes s'aventurent sur les lignes de

fuite de l'infini, ils reviennent vibrants et démembrés comme ces mots que le poète fait danser plutôt que signifier. Apprendre est un démembrement infini, suggère Deleuze (34). Le savoir blanc en est le témoignage. Apprendre à marcher c'est démembrer le corps, point par point, et le reconstituer à chaque moment suivant les règles de configuration inscrites sur chaque point de la ligne de marche. Le savoir blanc est le plus performatif de tous. Le hasard y est affirmé d'un coup avec une telle force que les déterminations conscientes du sujet battent en retraite. Le corps n'apprend pas ce qu'il veut mais finit plutôt par vouloir ce qu'il apprend. Les retournements abondent; celui de Protagoras n'est peut-être que subversif, il en est d'autrement plus puissants: de l'ordre de la célébration. On les découvre qui s'échelonnent sur toute la gamme des paradoxes. Le répertoire est probablement infini mais certains types, qui ont survécu à l'épreuve de l'oblitération, se distinguent encore avec force. Sur le chantier deleuzien(35) des paradoxes du sens et de la signification, on osera différencier deux espèces du savoir blanc rapportées aux deux fonctions du rire blanc: la subversion et la célébration.

Les deux volets du "faire savoir" blanc

Des deux exemples du rire blanc donnés plus haut, seul le second réalise la fonction positive de la célébration. La différence entre l'écrivain médiocre et le bon écrivain, nous dit Tournier (36), est que le premier embellit les choses en leur prêtant des qualités qui ne font pas partie de leur essence; il s'agit donc d'ornements inutiles. Alors que le bon écrivain magnifie tout. "Il illumine de l'intérieur, faisant ainsi apparaître, transparaître les structures fines et élégantes habituellement noyées dans l'opacité de la substance."(37) Il découvre et exprime toute la singularité et l'idiotie du réel, dirait Rosset (38). Il célèbre l'originalité même du réel par son style. Et "le style, écrit Sartre, c'est la langue toute entière prenant sur elle-même le point de vue de la singularité" (39). C'est le bégaiement du langage lui-même, soutient Deleuze (40), s'étalant à l'infini sur toutes les lignes de fuite qui traversent le corps de l'écrivain. "Ton style c'est ton cul" (41), poursuit Ferré; cul démembré qui bouge au rythme des lignes de fuite d'Eros. Orphée n'est pas loin. Le bon écrivain n'ajoute donc rien aux choses, mais les célèbre, puisamment, avec finesse et beauté. Il n'ajoute même rien au savoir, mais fait savoir blanc. "De toutes les choses que les hommes ont à dire, il n'en est pas une qui

réclame d'être exprimée par l'écrivain."(42) Mais c'est de cette impuissance là qu'il tire toute sa force. C'est parce que le réel est célébré par l'artiste qu'on éprouve encore une différence de nature entre la mort d'un enfant par inanition et celle d'un boeuf à l'abattoir. Si le bon écrivain n'a rien à dire, c'est que rien de dicible ne peut être signifié par lui. Mais ce rien, quel est-il? "L'être dans le monde ou l'universel singulier" (43), répond Sartre. Un être profondément problématique à double face: véritable paradoxe que l'écrivain met en scène pour faire savoir. Mais d'abord en quoi l'universel singulier est-il ce rien? L'écrivain n'a rien à dire pour cette raison que l'universel singulier dont il cherche à témoigner est un être indicible. Et l'échec de cette désignation d'une région de l'être impossible à dire développe l'écriture suivant un usage non-signifiant du langage: rien égale désinformation. Autant dire, alors que si l'écrivain n'a rien à dire de cet être, c'est du seul point de vue de l'information: la désinformation mise en place et finement structurée exprime au contraire que l'essentiel consiste peut-être dans ce rien. L'écrivain n'est pas l'écrivant, disait Barthes (44). Celui-ci requiert les services du langage comme instrument d'information; celui-là le traite comme tout autre matériau mis à la disposition du travail expressif de l'artiste. Si jamais survint un miracle, et dont on ne cessera de

s'étonner qu'au risque d'oblitérer toute faculté d'étonnement, c'est bien celui de l'expression. Le thème sartrien de l'universel singulier servira de point de départ à la "monstration" de ce miracle. Car l'être-dans-le-monde consiste essentiellement dans l'expression. Il est "cette intériorisation de l'extérieur qui se fait par le mouvement même par quoi j'extériorise mon intériorité... partie d'une totalisations en cours, je suis le produit de cette totalisation et, par là, je l'exprime entièrement; mais je ne peux l'exprimer qu'en me faisant totalisateur c'est-à-dire en saisissant le monde de devant dans un dévoilement pratique" (45). Le monde dans lequel l'être-dans-le-monde se découvre comme universel singulier ne dévoile jamais sa totalité, mais ne peut que la manifester dans l'oeuvre saisie comme partie du monde. Donc, aucun dépassement possible des parties vers un dévoilement absolu de la totalité du monde. Mais dévoilement pratique et dynamique de l'oeuvre; l'extériorisation de ce que les parties intériorisent dans le processus même par lequel l'extériorité s'intériorise et l'intériorité s'extériose. Double clé qui témoigne à la fois de "l'universalité singulière et de la singularité universalisante"(46). Situation strictement indépassable et même impensable au niveau de la réflexion. Car il s'agit là d'une limite absolue de la conscience et du sujet qui ne peuvent aucunement ressaisir

cette contradiction dans un au-delà de cette limite. En fait, l'universel singulier n'est pas une contradiction mais un véritable paradoxe. L'art a pour fonction de le maintenir dans l'infini de l'expression, infinitude prenant appui sur la limite d'un impossible au-delà qui ne serait pas déjà la fonction expressive. Paradoxe déployé à la frontière des mots et des choses. "Le but de l'écrivain n'est aucunement de supprimer cette situation paradoxale mais de l'exploiter au maximum et de faire de son être-dans-le-langage l'expression de son être-dans-le-monde."(47)

Il y a deux conséquences qui méritent d'être discutées: l'universel singulier ou l'être-dans-le-monde est un paradoxe; maintenir ce paradoxe appelle la fonction d'expression du langage et non celle, mondaine, de communication.

L'expression dans la phénoménologie

Sartre, en bon phénoménologue, ne rate pas l'occasion de citer Merleau-Ponty à comparaître avec lui devant l'opinion commune qui sépare l'objet et le sujet comme ce qui est vu et celui qui voit. "Nous sommes voyants parce

que nous sommes visibles", affirme Merleau-Ponty (48). Ce qui signifie que la mise à distance des objets qu'on s'offre en spectacle - distance paradoxale et nécessaire comme nous le verrons plus loin - n'est possible qu'à cette condition d'appartenir soi-même à la nature visible des objets vus. "Nous ne pouvons voir le monde devant nous, écrit Sartre, que s'il nous a constitués voyants, par derrière, ce qui veut dire nécessairement constitués visibles."(49) C'est que de mon Etre à ce qui se donne à voir, s'étale une étroite accointance. L'un et l'autre participent d'un même Etre, de la chair même du monde qui est "élément" de l'Etre, dirait Merleau-Ponty. "Il nous faut rejeter les préjugés séculaires qui mettent le corps dans le monde et le voyant dans le corps, ou, inversément, le monde et le corps dans le voyant, comme dans une boîte."(50) Mais si le monde est "chair", où mettre alors la frontière du monde et du corps? La frontière est si mince que de son épaisseur invisible nait un chiasme. "Il y a vision, toucher, quand un certain visible, un certain tangible, se retourne sur tout le visible, tout le tangible dont il fait partie, ou quand soudain il s'en trouve entouré, ou quand, entre lui et eux, et par leur commerce, se forme une Visibilité, un Tangible en soi, qui n'appartient en propre ni au corps comme fait ni au monde comme fait, - comme sur deux miroirs l'un devant l'autre naissent deux séries

indéfinies d'images emboîtées qui n'appartiennent vraiment à aucune des deux surfaces, puisque chacune n'est que la réplique de l'autre, qui font donc couple, un couple plus réel que chacune d'elles. De sorte que le voyant étant pris dans cela qu'il voit, c'est encore lui-même qu'il voit."(51)

La relation du corps au monde se trouve ainsi explicitée par une analyse de la perception. Mais n'avons-nous pas dit que l'être-dans-le-monde - ce corps à la fois voyant et visible - se déployait à la frontière des mots et des choses? Ainsi, le seul rapport du corps au monde - explicité par une analyse de la perception - ne rendrait pas suffisamment compte du problème même de l'être-dans-le-monde; ni du point de vue de sa nature paradoxale, ni de son recours nécessaire à l'expression. Il faut aller du côté du langage. C'est au moins ce qu'il faut montrer.

Le chiasme n'est ni dans le corps ni dans le monde mais naît de ce que ceux-ci soient l'un en face de l'autre comme deux miroirs se renvoyant mutuellement l'image de ce qu'ils réfléchissent ensemble. On notera cependant que "quelque chose" et non pas rien doit être réfléchi sur les deux surfaces. Car autrement, rien ne serait jamais perçu. D'ailleurs, on ne peut ignorer cette remarque de Merleau-Ponty à l'effet que la chair du monde n'est pas

matière, substance ou esprit - toutes choses pouvant être réfléchies - mais "élément" du monde comme l'eau, l'air la terre ou l'[illegible] des présocratiques (52). Le monde et le corps participent de cette chair mais en même temps que le corps et le monde in-sistent dans le chiasme. Celui-ci est donc fait de cette chair, de cet "élément" du monde qui entoure le corps. Ainsi, le "quelque chose" qui est perçu ne sera pas la chair - qui est la Visibilité même - mais ce que l'épaisseur de chair s'étalant entre le voyant et la chose vue constitue de visibilité en elle et de corporéité en lui.

> *"... une couleur nue, et en général visible, n'est pas un morceau d'être absolument dur, insécable, offert tout nu à une vision qui ne pourrait être que totale ou nulle, mais plutôt une sorte de détroit entre des horizons extérieurs et des horizons intérieurs toujours béants, quelque chose qui vient toucher doucement et fait résonner à distance diverses régions du monde coloré ou visible... Entre les couleurs et les visibles prétendus, on retrouverait le tissu qui les double, les soutient, les nourrit, et qui, lui, n'est pas chose, mais possibilité, latence et chair des choses."* (53)

L'extérieur et l'intérieur - l'universel et le singulier dont parle Sartre - communiquent avec cette chair, avec cette possibilité d'entrelacement dont l'être-dans-le-monde tire toute sa consistance malgré sa nature paradoxale. Mais il n'y a pas que l'universel singulier qui soit enveloppé de cette chair. La phénoménologie et la dialectique imaginent ce truc fort efficace - et d'une grande économie - que l'être-dans-le-langage est également constitué de deux faces et qu'il est en cela comparable à l'être-dans-le-monde.

> "... *les mots sont à double face comme l'être-dans-le-monde. D'une part ce sont des objets sacrifiés: on les dépasse vers leurs significations, lesquelles deviennent, une fois comprises, des schèmes verbaux polyvalents qui peuvent s'exprimer de cent manières différentes c'est-à-dire avec des mots. D'autre part, ce sont des réalités matérielles: en ce sens, ils sont des structures objectives qui s'imposent et peuvent toujours s'affirmer aux dépens des significations.*" (54)

C'est ainsi que l'être-dans-le-langage peut devenir l'expression de l'être-dans-le-monde. Structuralement, ils ont en commun d'être ouverts sur deux faces; le corps à la fois voyant et visible possède "deux feuillets":

chose parmi les choses mais également cela qui voit les choses; le mot, quant à lui, déploie une première face qui s'efface devant les significations et une seconde qui leur fait écran en affichant ce qu'il y a de corporéité, de choséité en lui. Mais la ressemblance entre ces deux êtres à double face ne s'arrête pas à ce qu'il y a d'homologue entre eux. Car pour ces êtres doubles il n'y a pas quatre faces, il n'y en a que trois: ils possèdent en commun la face des choses. Et cette dernière étant enveloppée par la chair même du monde, y seront entrelacés le corps, le monde et le langage. L'être-dans-le-langage peut ainsi devenir l'expression de l'être-dans-le-monde; et c'est à l'écrivain que Sartre attribue cette tâche.

> *"... l'oeuvre littéraire d'aujourd'hui se donne pour tâche de manifester en même temps les deux faces de l'être-dans-le-monde; elle doit se faire elle-même le dévoilement à soi du monde par la médiation d'une partie singulière qu'il a produite, en sorte qu'on présente l'universel partout comme le générateur de la singularité comme courbure et limite invisible de l'universel."* (55)

Il s'agit donc bel et bien d'expression, car le traitement que l'écrivain inflige au langage met en scène des mots chargés de matière; la poésie prend le pas sur l'information. L'expression reçoit ici un premier

sens qui n'est pas sans rappeler le Valéry que nous évoquions tout à l'heure: l'hésitation prolongée entre le son et le sens. La tradition phénoménologique accorde d'ailleurs à la fonction d'expression ce pouvoir de faire entrer la voluminosité même du monde dans le langage. Dans l'expression, c'est "la Nature qui s'exprime", écrit Dufresne (56). Ce n'est donc pas par caprice que Sartre confie à l'écrivain (et non à l'écrivant) le soin de rendre compte de l'être-dans-le-monde. Seule l'expression en est capable. Elle détient ce pouvoir de ce que le monde est déjà pensé sur le mode de la réconciliation: de l'universel et du singulier, de l'extérieur et de l'intérieur, de l'objet et du sujet, des mots et des choses.

> *"... à la fois, nous voyons les choses elles-mêmes, en leur lieu, où elles sont, selon leur être qui est bien plus que leur être-perçu, et à la fois nous sommes éloignés d'elles de toute l'épaisseur du regard et du corps: c'est que cette distance n'est pas le contraire de cette proximité, elle est profondément accordée avec elle, elle en est synonyme."* (57)

"L'expression se définit ainsi comme l'immanence du désigné dans le discours, c'est cette immanence qui, détournant le langage de sa fonction d'information, révèle en lui une voluminosité."(58) L'être-dans-le-langage ne doit donc pas être confondu avec le langage mais compris comme double clé désinvestissant déjà la fonction d'information privilégiée dans l'usage mondain et scientifique du langage. L'être-dans-le-langage c'est le corps, avec toute son épaisseur, qui opacifie le signifiant, comme l'être-dans-le-monde glisse dans l'épaisseur du regard vers la profondeur du monde.

* * *

Nous venons d'écrire que l'être-dans-le-langage remplit une fonction d'expression qui se définit, disons, par l'opacité du signifiant. C'est du moins la conclusion à laquelle aboutit la tradition phénoménologique. Mais nous devons revenir à notre question première concernant l'expression de l'être-dans-le-monde à savoir que ce dernier est un paradoxe et que c'est pour cette raison qu'il ne peut être qu'exprimé et non pas signifié. La question est complexe; j'invite donc le lecteur à m'excuser de fournir pour cette séquence de l'exposé un plan somme toute linéaire et de facture académique. Dans un but strictement de médiation de pertinence, rappelons d'abord l'objet de ce que nous cherchons depuis quelques

pages et que nous nous proposons d'établir comme conclusion des enjeux relatifs au "faire savoir".

On peut faire savoir blanc, avons-nous dit, de deux manières: par la subversion et dans la célébration. En prenant appui sur la division des paradoxes en ceux de signification et ceux de sens, nous voulons montrer que la subversion est intimement liée aux premiers et que la célébration l'est aux seconds. Nous avons installé notre discussion sur le terrain de la phénoménologie pour deux raisons. Dans sa critique de l'idéalisme moderne elle a su donner une place de premier choix à l'expression littéraire contre la spéculation théorique. Or, comme faire savoir blanc est une tâche habituellement confiée à l'écrivain - et que cela lui va très bien - la phénoménologie constitue un terrain privilégié pour aborder la question du rapport entre l'expression et le paradoxe, car à tout considérer elle insiste peut-être davantage sur le paradoxe que sur la contradiction - au moins dans ses rapports au langage. La seconde raison est que le paradoxe auquel la phénoménologie conduit étant de signification - ce que nous essaierons de montrer - elle allait constituer une cible de première importance pour la philosophie du Désir - dont nous nous inspirerons grandement pour la suite de cet ouvrage -, celle-ci reprochait à la phénoménologie de renouer avec l'idéalisme; on

essaiera de montrer comment cela peut tenir au fait qu'elle ne dépasse pas les paradoxes de la signification vers les paradoxes du sens.

Nous confessons volontiers aller très vite, mais c'est pour mieux revenir, par la suite, sur les morceaux lancés dans ce chantier problématique sur la spécificité artistique de la pédagogie que nous prenons cette liberté de garocher littéralement l'argumentaire.

Par ailleurs, afin de rassurer le lecteur quant à notre bonne foi, revenons déjà sur nos pas et réglons tout de suite quelques malentendus qui pourraient s'être glissés dans notre interprétation anticipée de la phénoménologie.

* * *

Dans sa spécificité française, la phénoménologie réclame, contre l'idéalisme, une "philosophie concrète"(59). Le motif de cette requête est dérivé d'une double critique: à trop insister sur la nature abstraite du concept, l'idéalisme ignore l'existence; à réduire l'être à l'être connu, il manque autrui. La première critique tient essentiellement dans un exemple célèbre de Kant.

> *"Cent thalers réels ne contiennent rien de plus que cent thalers possibles. Car, comme les thalers possibles expriment le concept et les thalers réels, l'objet et sa position en lui-même, au cas où celui-ci contiendrait plus que celui-là, mon concept n'exprimerait pas l'objet tout entier et, par conséquent, il n'en serait pas, non plus, le concept entier et, par conséquent, il n'en serait pas, non plus, le concept adéquat."* (60)

En d'autres termes, "l'être connu des cent thalers est, dans les deux cas, le même" (61). Ce concept n'est pas modifié par le passage du possible au réel; les cent thalers dont j'ai besoin pour payer le loyer sont bien les mêmes (exception faite de l'inflation) au moment où je les désire et au moment où je les ai dans mes poches. Mais, remarque Kant, "Je suis plus riche avec cent thalers réels qu'avec leur simple concept (c'est-à-dire qu'avec leur possibilité)" (62). L'existence n'est donc en aucune façon le prédicat de la chose: l'être n'est pas identique à l'être connu. Or, comme le concept est indifférent à la différence la plus fondamentale (posséder ou ne pas posséder les cent thalers) il s'ensuit que l'existence passera dans le camp de l'inconcevable, du hasard, de l'imprévu, etc.; car "le même concept vaut pour la chose absente et la chose présente: il ignore cette altérité. Il faudra

donc sortir du concept pour énoncer ce qui importe en définitive: l'existence ou l'inexistence, être ou ne pas être" (63). Sortir du concept c'est précisément recourir aux formes littéraires "fictives" par rapport aux spéculations proprement théoriques: délaisser la signification au profit de l'expression. Quand Sartre écrit "l'universel singulier" ou "l'être-dans-le-monde" il signifie l'existence de l'homme; il n'en parlera donc jamais aussi concrètement que dans la mise en scène littéraire; d'où son intérêt marqué pour le roman, le théâtre et le récit autobiographique.

La seconde critique découle de la première. A réduire l'être à l'être connu on ne manque pas seulement l'existence mais autrui. Car à tout ramener aux jugements d'existence d'un cogito c'est l'être de l'autre qu'on réduit tragiquement à l'idée qu'on s'en fait. "L'enfer, c'est les autres" disait déjà Sartre. Descombes explique que ce qu'on reproche à l'idéalisme dans l'équation "être" = "être connu", c'est la conséquence absurde qu'il faut admettre: "je suis, donc tu n'es pas" (64).
Un compte rendu d'une séance de la Société française de philosophie exprime clairement l'absurdité de cette thèse.

"Brunschwicg: L'idée que j'ai de ma conscience est une pièce dans le système de mes jugements d'existence. Cresson: Je n'admets en aucun façon que je puisse être réduit à un jugement d'existence de la conscience de M. Brunschwicg, et je pense qu'aucune des personnes présentes n'est disposée à l'admettre pour son propre compte. Et assurément, pour être conséquent, M. Brunschwicg devrait déclarer que sa conscience est l'unique conscience et que la connaissance a pour seul but de faire de ses représentations un classement harmonieux pour son moi solitaire." (65)

"L'existence d'une deuxième conscience met donc en question l'équation idéaliste, dans la mesure où il devient impossible de dire si l'être connu de la seconde conscience est la connaissance qu'en prend la première conscience, ou bien si c'est la connaissance qu'elle a d'elle-même." (66)

Voilà donc explicité le motif de la première raison pour laquelle nous avons installé notre discussion sur le terrain de la phénoménologie: à lutter ainsi contre l'idéalisme elle ouvre toute grande la porte à l'expression littéraire. Poursuivons donc dans cette direction afin de répondre maintenant à la question du rapport entre l'expression et le paradoxe.

"Dans une philosophie concrète, la conscience ne peut plus être décrite comme une suite de représentations qu'accompagne, comme disait Kant, un "je pense". La conscience n'est plus la simple représentation de soi-même, c'est la représentation de soi comme un être contesté par l'univers extérieur, dont l'identité est précaire, et qui doit lutter pour exister. L'autre met en danger le même. Un mot résume ce statut nouveau de la conscience, c'est celui de négativité. On dira que l'être de la conscience est maintenant conçu comme un être "dialectique"." (67)

La double négativité

Lyotard(68) a bien montré qu'il existe au moins deux concepts de négativité: celui de la mise à distance des objets dans la fonction de désignation du langage et celui d'oppositions constitutives des écarts réglés du système de la langue comme domaine de la fonction de signification (69). Dans la terminologie lyotardienne la première donne à voir et la deuxième à comprendre. La question est alors la suivante: y a-t-il une communication entre ces deux négativités? Pour la phénoménologie la réponse est affirmative et c'est pour cette raison d'ailleurs que nous serons autorisés à soutenir que l'expression est une

fonction de subversion: la première négativité subvertit la seconde; l'épaisseur du monde qui s'étale dans la distance entre moi et le monde subvertit le système des transparences de la langue chaque fois qu'il est question de mon existence concrète et donc de ma position dans le monde.

La première négation, celle qui est impliquée dans le Visible, est "la genèse permanente de l'espace et du corps objectif qui se fomente en dessous d'eux dans la chair selon Merleau-Ponty" (70). C'est l'inconscience telle que la développe la phénoménologie; elle n'a d'autre garantie que son originarité même. C'est la visibilité même qui est au fondement du chiasme: visibilité elle-même invisible qui rappelle la descente d'Orphée aux Enfers. On se rappellera que Prométhée donne le langage en refusant de regarder les dieux en face(71) car, avons-nous dit, nous parlons en tant que nous regardons sans voir. L'usage de la parole - en tant qu'il est soumis à la nature de la langue - est tout le contraire de l'expérience de la vision; il donne à lire, à comprendre. Prométhée nous en livre le secret en instituant l'ordre du symbolique: espace d'écarts réglés suivant des rapports différentiels (négativité du système). Avec Orphée commence une autre expérience: transgresser l'interdit des dieux, regarder Eurydice en face au risque

de la perdre à jamais. Avec Prométhée commence l'expérience du philosophe, avec Orphée commence celle de l'artiste; "son désir de voir la figure excède son désir de la produire au jour. Orphée veut voir dans la nuit, voir la nuit. En cherchant à voir Eurydice il perd toute chance de la faire voir" (72). On pourrait dire qu'Orphée cherche à voir l'immanence dont il provient; il sait bien que c'est à regarder-sans-voir qu'il pourra faire voir la figure d'Eurydice à la lumière du jour, c'est-à-dire représenter, grâce à l'expression du langage, ce qui est à jamais perdu dans l'abîme des profondeurs. Mais il choisit de voir l'autre de son oeuvre, l'invisible, la mort; il ne pourra donc jamais en parler, car l'altérité doit être ramené au même pour être pensée. L'artiste n'atteint directement l'autre de son oeuvre qu'au prix du silence de la raison à propos de cette expérience. Ce fait est généralement connu des artistes et des mystiques.(73) Isadora Duncan disait "Si je pouvais vous dire ce que cela [le fait de danser] signifie, il n'y aurait aucune raison pour que je danse" (74). Bateson fournit de cette citation un commentaire extrêmement pertinent en rapport avec ce que nous venons de dire d'Orphée.

"[...] si le message était du type que l'on peut communiquer à l'aide de mots, il n'y aurait aucune raison de danser; mais, dans ce cas, il ne s'agit pas de ce type de message [...]

A mon sens, ce que Isadora Duncan, ou tout autre artiste, essaie de communiquer correspond davantage à: "C'est d'un type particulier de message qu'il s'agit, un message partiellement inconscient"." (75)

Communiquer ce message "partiellement inconscient" nous mène bien à la conception que la phénoménologie, notamment, se fait de l'expression littéraire: prendre les mots non pas comme instrument de la signification, mais comme matériau de l'expression d'une expérience concrète et indicible. Le système de la langue est subverti au sens où il est attaqué par le non-système hors de la langue: ce qui se tient en bordure du discours et qui est l'épaisseur même du monde.

Il est évident que la fonction de désignation du langage n'est pas en soi subversive; que je peux désigner une table sans pour autant perdre avec mon geste la signification du mot que j'utilise. En d'autres termes, la négativité inhérente à la fonction de désignation n'est pas toujours aussi radicale que celle manifestée par l'artiste; la fonction d'expression n'est en aucune façon

synonyme de la fonction de désignation. En tant que subversive elle consiste plutôt dans l'envahissement total ou partiel de la fonction de signification par la fonction de désignation. Ce qui indique bien une communication entre les deux négativités inscrites l'une dans la désignation, l'autre dans la signification. Mais peut-être sommes-nous encore allés trop vite; revenons-donc sur cette double négativité.

La première négativité est cette distance que le discours ouvre en avant de lui-même afin d'objecter sa référence. Cela nous renvoie à une expérience de la vision. Il y a négativité au sens d'une distance, d'un éloignement entre le voyant et le visible; il n'y a certes rien à voir s'il n'y a pas cet éloignement "rien à penser si je sais ce qu'il y a à penser, rien à peindre si je ne me retire pas du jeu que le monde joue avec lui-même sur mon corps, et cette scission est exactement ce qui en constituant l'objet et le sujet les dote d'une face cachée, d'un "fond" glissé sous leur figure, et ainsi les institue comme signes, avec leur puissance de manifestation et de retrait, leur épaisseur" (76). La fonction de désignation s'étend dans une négativité "verticale"; il n'y aurait pas de référence possible à mon discours sans la profondeur du monde; le geste par lequel je désigne la place des choses n'aurait aucun sens dans un monde sans

épaisseur, sans contours le long desquels laisser glisser le regard et le geste.

La négativité qui est celle de la langue est d'une toute autre nature. Il s'agit des intervalles qui maintiennent à distance constante les termes constitutifs du système de la langue. Non pas distance référentielle de la profondeur, mais opposition des termes entre eux sur un plan "horizontal". Système d'écarts réglés qui mettent en branle le processus de permutations grâce auquel les significations des mots sont déterminées.(77) La signification d'un mot est alors obtenue par un déplacement des termes sur le plan sémantique de la langue.

L'identité et la différence

Quand nous référions tout à l'heure à la nécessité pour la conscience d'être pensée, dans la philosophie concrète, comme autre chose qu'une suite de représentations accompagnant un cogito, nous posions précisément le concept de négativité comme pouvant donner à la conscience un tout autre sens. Cette négativité réclamée par la philosophie concrète quelle est-elle? D'abord, d'un point de vue anthropologique (78), ce sera la place

prépondérante qu'occupe l'action, en opposition au concept, comme fondement du pouvoir créateur. "[...] pas de nouveauté en ce monde sans une action qui l'y introduise; or il n'est d'action qui ne soit opposition: donc c'est l'opposition (ou la négation, la contradiction) qui introduit le nouveau dans l'ancien."(79) L'homme prend la place de Dieu en tant qu'agent créateur. Et cette force de création il la tient de son pouvoir de néantisation qui est le fondement de sa liberté d'action. Si l'action décide de tout, il faudra bien en commettre quelques unes. Mais chaque fois qu'on en commet une, le monde n'est plus ce qu'il était avant, il devient différent; il n'est plus le même, mais devient autre. Or toute action est en quelque sorte ce pouvoir humain de néantisation de ce qui est, une subversion du même. Ainsi le monde resterait toujours égal à lui-même si l'homme ne disposait pas de ce pouvoir de néantisation. "L'homme, écrit Sartre, est l'être par qui le néant vient au monde."(80) On déborde ainsi sur le point de vue métaphysique de la négativité: l'Etre aura deux régions: celle de nature et celle d'histoire; en quelque sorte l'être et le néant. C'est ce que Kojève appelait l'"ontologie dualiste" et qu'il illustre par une métaphore qu'il vaut la peine de reprendre.

"Prenons un anneau d'or. Il a un trou, et ce trou est aussi essentiel à l'anneau que l'or: sans l'or, le "trou" (qui n'existerait d'ailleurs pas) ne serait pas anneau; mais, sans le trou, l'or (qui existerait néanmoins) ne serait pas anneau non plus. Mais si l'on a trouvé des atomes dans l'or, il n'est nullement nécessaire de les chercher dans le trou. Et rien ne dit que l'or et le trou sont d'une seule et même manière (bien entendu il s'agit du trou en tant que "trou", et non de l'air qui est "dans le trou"). Le trou est un néant qui ne subsiste (en tant que présence d'une absence) que grâce à l'or qui l'entoure. De même, l'Homme qui est Action pourrait être un néant qui "néantit" dans l'être, grâce à l'être qu'il nie." (81)

Le rapport entre l'être et le néant est ainsi explicité: l'or (l'être) n'a pas besoin du néant pour exister, mais le trou (le néant) ne subsisterait pas sans que l'anneau d'or (le monde) existe; de même l'anneau d'or (le monde) ne serait pas ce qu'il est, un anneau d'or, sans le trou. Ce qui est alors posé, c'est le rapport entre l'identité et la différence. Car l'être "naturel" est cet "être" pour autant qu'il se maintient dans l'identité, qu'il demeure le même. Et l'être "historique" est cet "être" pour autant qu'il devient différent, que

par la négation il ne reste pas le même: qu'il devienne donc un autre. Il n'est donc plus seulement question du rapport entre l'être et le néant, mais également du rapport entre le même et l'autre. Ce qu'on découvre alors c'est que l'identité et la différence ne peuvent être définies de façon absolue.(82) Car si l'être est absolument identique, il sera identique non seulement à lui-même, mais à n'importe quoi, y compris à la différence; il sera impossible de dire que l'être n'est pas la différence. De même, si l'être est absolument identique, le néant sera absolument différent, il sera donc différent de lui-même. La seule chose alors qui pourrait être affirmée est que l'être existe; dire que le néant n'existe pas ou que l'être n'est pas le néant n'aurait pas de sens. Par conséquent, il doit y avoir une certaine identité entre la différence et la différence pour que la différence soit différente de l'identité. Et cette identité entre la différence et la différence doit être identique à l'identité entre l'identité et l'identité; autrement, il n'y aurait plus aucune différence entre l'identité et la différence. Car s'il n'y avait de véritable identité qu'entre l'identité et l'identité - ce qu'impliquerait une différence d'identité entre d'une part l'identité entre l'identité et l'identité et, d'autre part, l'identité entre la différence et la différence - non seulement la différence devenue différente d'elle-même

deviendrait identique à l'identité, mais on ne pourrait pas dire non plus que l'identité n'est pas la différence puisque la négation consistant dans la différence et la différence ayant été réduite à l'identité, il n'y aurait pas moyen de soutenir que l'identité n'est pas la différence. Ainsi, l'identité entre l'identité et l'identité doit être identique à l'identité entre la différence et la différence pour qu'il y ait une véritable différence entre l'identité et la différence; pour que l'identité puisse être niée comme différence et qu'enfin la différence puisse être identique à elle-même et constituer ainsi une véritable différence. La conséquence dialectique est qu'il doit bien y avoir un certain être du non-être pour que l'être puisse être dit différent du non-être. Descombes rapporte à cet effet une boutade plaisante exprimée par Kojève.

> *"Parménide avait raison de dire que l'Etre est et que le Néant n'est pas; mais il a oublié d'ajouter qu'il y a une "différence" entre le Néant et l'Etre, qui est dans une certaine mesure au même titre que l'Etre, puisque sans elle, s'il n'y avait pas de différence entre l'Etre et le Neant, l'Etre lui même ne serait pas."* (83)

Cette pirouette que la dialectique fait faire à la logique formelle n'est pas pour autant une réfutation de ce que prétend cette logique à propos de l'être à savoir qu'il se définit par l'identité. En fait, loin de contester cette détermination d'un être univoque, elle la fait sienne; sa critique consiste uniquement à montrer que la détermination univoque de l'être est impossible tant qu'on s'obstine à n'en donner qu'une définition unilatérale. "La dialectique n'introduit la différence dans l'identité ou la négativité dans l'être, en proclamant l'unité des contraires, qu'à des fins de sauvegarde du sens copulatif de l'être. La différence est nécessaire à l'identité pour que l'identité se maintienne comme le sens premier, sinon exclusif de l'être."(64)

Si nous revenons maintenant à la question du type de négativité à laquelle réfère la dialectique, nous voyons qu'elle est négation de l'être pour autant qu'elle est déjà en quelque sorte de l'être. Si nous rappelons que cette négativité est caractéristique d'une nouvelle définition de la conscience, on comprendra pourquoi - selon l'expression de Husserl - toute conscience est nécessairement conscience d'autre chose que d'elle-même. Car la conscience définie comme négativité implique nécessairement la négation de quelque chose d'autre qu'elle-même: l'être. De même que l'être ne peut être nié sans

que la négation l'habite déjà d'une certaine manière. Donc, doit être alors posée la question de l'adéquation de l'être et de la négation de cet être; comment cette conscience, définie comme pure négativité, peut-elle rendre compte adéquatement de l'être? En revenant sur l'expression d'"ontologie dualiste" on doit reconnaître la nécessité d'une double "logique": l'une pour l'être au sens de nature et l'autre pour l'humanisation du néant au sens d'histoire. Mais il en faudra également une troisième pour établir le rapport entre les deux premières, "pour dire si cette différence entre les deux premières doit s'entendre au sens de la première (différence analytique) ou de la seconde (différence dialectique, Aufhebung)" (85). Descombes fait remarquer qu'on retrouve là la tripartition hégélienne: Logique, Philosophie de la Nature et Philosophie de l'Esprit. La logique traite du concept, elle est la même pour la nature et pour l'histoire. Et qu'est-ce qu'un concept? Une identité: "par exemple, le concept de "chien" dit ce en quoi tous les chiens sont identiques" (86). Mais comme nous l'avons rappelé, la logique dit que l'identique, s'il n'est qu'identique, ne peut plus se distinguer du différent. Ainsi l'identique doit être pensé comme ce qui est différent du différent; le même doit être pensé comme l'autre de l'autre. Le même ne peut être pensé qu'à la faveur de l'autre. Alors si le concept est le même, (l'identité)

quel est l'autre du concept à la faveur duquel le concept peut être pensé? La nature. D'où le passage du concept à la nature. Le concept de "chien" reste identique à lui-même et dit ce en quoi tous les chiens sont identiques pour autant qu'il est l'autre de l'autre qu'est le chien. "On dira donc que "la nature" est la position du concept "hors de lui-même", dans l'extériorité."(87) Mais le raisonnement inverse n'est pas moins vrai. Si le concept ne peut rester lui-même qu'à cette condition de se "faire" chose, de se poser différent de lui-même dans cette nature alors définie comme sa position hors de lui-même, il n'est pas moins vrai que l'identité de la chose, pour être vraiment chose, doit se soutenir d'une différence. Elle ne sera véritablement une chose qu'à cette condition de se faire concept. "Ce passage de la nature au logos est ce que Hegel appelle apparition de l'esprit."(88)

> *"Car une chose qui, tout en restant une chose et précisément pour le rester, est capable de devenir le concept d'elle-même, c'est-à-dire de concevoir son identité, une telle chose est bien l'absolu, non seulement comme substance (chose), mais comme sujet (conscience de soi, savoir de son identité)."* (89)

Avant de poursuivre sur cette piste de l'émergence du sujet, revenons aux deux concepts de négativité développés par Lyotard. On se rappellera qu'ils sont associés aux deux fonctions du langage que sont la désignation et la signification: négativité comme mise à distance de l'objet dans l'exercice de la désignation et négativité comme écarts réglés d'oppositions dans l'exercice de la signification. Ce qu'on ne doit pas manquer de noter c'est le rapport entre ces deux fonctions du langage, d'une part, et les êtres de concept et de nature, d'autre part. Car que dire d'autre de la fonction de signification sinon qu'elle détermine les concepts,et de la fonction de désignation qu'elle réfère aux choses de la nature. Lyotard, cependant, ne discute plus du rapport entre l'identité et la différence, mais du rapport entre l'opposition et la différence. Car il profite des développements du structuralisme, qui sont bien ultérieurs à Hegel, pour réfléchir avec plus de rigueur sur les significations que récoltent les concepts.

Le structuralisme ayant établi que les concepts reçoivent leur signification dans la permutation des éléments du système même de la langue et que c'est même à cette condition de rester en quelque sorte fermé sur lui-même que le système se met à l'abri de l'épaisseur qui s'étale devant lui, la question de la légitimité de passer d'une

négativité (différence) à l'autre (opposition) se trouvera renouvelée non seulement dans les termes qui la définissent mais également dans les enjeux qu'elle implique. C'est au fond le statut de la dialectique elle-même qui est en jeu. Car dans les développements récents de la philosophie française, on a bien identifié quelque chose comme un "système capitaliste" que des penseurs tel Althuser analysent volontiers comme isomorphe au système de la langue. Etant issue d'une tradition qui articule l'identité et la différence par l'unité des contraires, l'articulation de l'opposition et de la différence, - du système et de ce qui lui fait obstacle, - allait être encore assurée par l'unité des contraires ou plus précisément par ce qui la rend nécessaire: les contradictions ou les oppositions. En d'autres termes, le rapport entre la différence et l'opposition allait être pensé comme opposition et non comme différence. C'est d'ailleurs à cette condition qu'il peut exister quelque chose comme la praxis. Car la dialectique ne peut espérer quelque changement social que ce soit sans que le rapport entre la négativité constitutive des sytèmes en tant que systèmes d'oppositions, d'une part, et la négativité gardant à distance du système tous ceux qui le contestent, dans l'affirmation d'une différence, d'autre part, ne soit lui-même pensé comme une opposition entre le système et le non-système, autorisant ainsi dans

une espèce de méta-système, toute permutation des systèmes et des non-systèmes. "La négativité "verticale", écrit Lyotard, va ici jusqu'à contester les écarts tenus dans le système "horizontal", jusqu'à produire en pensée une autre structure, et jusqu'à se mettre à l'élaborer autant que possible dans les faits [...] En ce sens et dans cos limites strictes, la "dialectique" peut paraître une expression légitime de la réalité socio-économique du capitalisme."(90) Mais, poursuit Lyotard:

> *"Tel n'est pas le cas pour le langage. La dialectique au sens où l'entend Sartre y est impraticable, on ne voit pas que le système y suscite, même sous forme critique, sa propre objectivation [...] Au contraire un discours sur le langage se fait entièrement dans le langage, et s'il peut lui arriver de porter atteinte aux invariances sémantiques, syntaxiques, voire phonologiques, c'est toujours sous peine de non-sens, dans les limites de la communicabilité, c'est-à-dire sous la loi de la langue. On peut sous certaines réserves, dire que la négativité qui fait tenir le système social et celle qui l'ébranle sont en relation; mais il est impossible, sauf par commodité de philosophe, de prétendre que c'est la même négativité qui supporte le système de la langue et dans laquelle s'emporte l'envoi du discours."* (91)

Ce qu'on peut d'abord tirer de cette longue citation, c'est que la subversion du capitalisme n'abolit pas tout projet d'instauration d'un nouvel ordre politique et économique, mais que la subversion du langage, elle, abolit tout projet d'instauration d'un "nouvel ordre" de déterminations de significations; la subversion du système de la langue - la négativité "horizontale" - par l'épaisseur du monde qui s'étale devant le système - la négativité "verticale" - conduit in extremis au non-sens, à l'impossibilité de dire ou de signifier quoi que ce soit. Mais l'impossibilité de signifier ne "signifie" pas l'impossibilité de tout usage du langage; la signification et la désignation étant devenues caduques, reste toujours l'expression. C'est d'ailleurs en ce sens que nous avons déjà défini la fonction de subversion du faire savoir blanc: subversion des écarts réglés du système de la langue par l'épaisseur se tenant en bordure du discours; renversement partiel ou total (comme dans la dernière poésie de Gauvreau) d'une négativité par l'autre, abolissant ainsi les deux fonctions "normales" du langage dont elles assurent autrement la réalisation orthodoxe.

On doit maintenant s'interroger sur les raisons d'un tel renversement. Renverser un système politique ça peut toujours s'expliquer par un recours aux valeurs, à la justice par exemple. Mais renverser le langage, c'est un

acte dont les motifs se laissent difficilement réduire à une passion du beau. D'autant plus que nous sommes partis d'une préoccupation chère à Sartre: l'être-dans-le-monde; et que c'est à soutenir qu'il constituait un paradoxe ne pouvant être qu'exprimé - et donc ni signifié, ni désigné - que nous en sommes rendus à chercher le motif d'une pareille subversion.

Paradoxe et contradiction

Revenons donc au commentaire de Descombes sur Hegel là où nous l'avons laissé: l'apparition de l'esprit et donc du sujet. Car l'émergence d'un Sujet absolu chez Hegel conduit bel et bien, dans le passage "français" par l'humanisation du néant, à l'universel singulier, à la position existentielle de l'être-dans-le-monde. Dans toute philosophie du cogito, le philosophe parle de lui-même pour autant qu'il parle du monde, et parle du monde pour autant qu'il parle de lui-même.(92) Mais comment s'opère le passage périlleux d'une première affirmation "l'homme parle de l'être" à cette autre proposition "L'Etre parle de lui-même dans le discours que l'homme tient sur l'Etre" (93)? Comment peut-il y avoir adéquation entre le sujet de l'énoncé (l'Etre) et le sujet de

l'énonciation (la personne du philosophe)? En établissant que le monde ne serait pas ce qu'il est si l'homme n'y était pas présent. Cela est soutenu à partir de cette thèse qui veut que le pouvoir de néantisation n'appartienne qu'à la conscience. Ainsi l'homme qui la détient devient le moyen dont le monde se dote pour parler de lui (le monde) à travers lui (l'homme); en produisant l'homme, le monde produit la possibilité du philosophe qui parlera du monde. Il y aurait donc chez Hégel la possibilité de ce que Sartre - en le récusant, - appelait "l'en soi pour soi" (94). Mais alors, fait remarquer Kojève, si le sujet de l'énoncé coincide parfaitement avec le sujet de l'énonciation, le philosophe est nécessairement Dieu; Hégel est fou. La "passe" philosophique va donc consister à dire que le philosophe n'est pas Dieu, mais qu'il le devient. Cette nuance sera d'une importance capitale lorsque nous discuterons, bientôt, du rapport entre le paradoxe et la contradiction.

Pour la "philosophie concrète" le pouvoir de néantisation n'appartient qu'à l'homme concret; c'est donc lui qui prendra la place de Dieu. On passe ainsi d'une subjectivité absolue à une subjectivité humaine ou existentielle; il n'y a de monde que pour soi. Parler de soi c'est toujours parler du monde, mais tel qu'il est pour soi et non en soi; telle est du moins la conviction

de Sartre(95). Et puisque c'est avec lui que nous avons engagé le débat, c'est avec lui que nous allons le poursuivre. Il n'y a donc plus de Sujet absolu, Sartre n'est pas fou; mais il y a toujours un sujet humain: l'être-dans-le-monde.

Ce qu'il faut maintenant montrer c'est d'abord que l'être-dans-le-monde constitue bel et bien un paradoxe et ensuite que toute tentative d'en parler - au moins dans une perspective "dialectique" - implique la fonction d'expression en tant que subversion du langage.

Abandonner le projet d'un Savoir absolu pour concentrer ses efforts à réaliser le "projet" existentiel de l'être-dans-le-monde n'évacue aucunement la question de l'adéquation entre le sujet de l'énoncé et le sujet de l'énonciation. Car l'être-dans-le-monde ne désigne pas d'abord un sujet mais constitue plutôt l'expression de la tentative du sujet de se saisir comme objet. La question est alors la suivante: quand un sujet parle de lui, l'être qui parle est-il exactement le même que l'être dont il parle? Wilden(96), qui a beaucoup réfléchi sur les rapports entre contradiction et paradoxe, répond par la négative. Pour suivre son argumentation, il convient, d'entrée de jeu, de rappeler succintement les distinctions qu'il établit entre paradoxe et contradiction.

Pour lui la contradiction est synonyme de ce que le structuralisme appelle les oppositions entre les éléments constitutifs d'une structure et en particulier ceux qu'on a établis comme invariants du système de la langue. La contradiction est donc habitée par une négativité tout à fait comparable à celle que Lyotard a su voir à l'oeuvre dans la fonction de signification du langage. Wilden ne parle pas comme tel de la fonction de signification mais de la communication digitale dont le travail est réputé s'établir dans un espace horizontal. Le principal référent visé par sa réflexion est l'usage que l'anthropologie (97) puis la psychologie(98) ont tiré de la théorie des types logiques: comment la structure logique des paradoxes permet de comprendre les relations interpersonnelles, d'en formaliser certaines anomalies et d'en rétablir au besoin le fonctionnement normal. La principale conclusion de la théorie des types logiques à laquelle réfère ce qu'on appelle maintenant la paradoxologie(99) est que tout message porte toujours sur quelque chose d'autre que lui-même; il y a donc une différence de niveaux entre un message et un message sur ce premier message (méta-message). Wilden appelle contradiction toute opposition entre deux messages d'un même niveau logique; la contradiction est donc une véritable opposition sur le plan horizontal.

Il définit ensuite le paradoxe comme une confusion de niveaux logiques. La négativité à l'oeuvre dans le paradoxe ne sera donc pas l'opposition mais la différence. Wilden indique qu'il est des couples de contraires, tels nature/culture, digital/analogique, etc., qui ne constituent pas des oppositions mais seulement des différences; le paradoxe naît du rabattement d'un niveau sur l'autre et donc de l'abolition "illégitime" de la différence de niveaux. Parmi les exemples importants qu'il développe il en est un qui concerne directement notre sujet: le rapport entre les communications analogique et digitale. Bien que ces expressions soient empruntées au langage des ordinateurs elles ne sont pas sans rapport avec les fonctions de désignation et de signification du langage.

Nous avons vu que la communication digitale rejoignait, pour l'essentiel, la fonction de signification: négativité horizontale, et systèmes constitués d'oppositions. Le rapprochement était d'autant plus facile à faire que Wilden lui-même identifie les contradictions aux oppositions contenues dans toute structure. Le rapprochement, maintenant, entre la communication analogique et la fonction de désignation n'est pas plus difficile à faire et à justifier. Car l'une et l'autre sont définies comme désignant l'objet se tenant hors du langage. Wilden précise même que la communication

analogique est d'un niveau supérieur à la communication digitale; cela signifie que la différence entre les deux s'étale dans un espacement vertical. Ainsi le rapport entre communication digitale et communication analogique va-t-il reposer la question du rapport entre les deux négativités décrites par Lyotard. N'allons pas plus loin, pour l'instant, dans cette voie très complexe et revenons à la question du sujet et en particulier de l'adéquation entre le sujet de l'énoncé et celui de l'énonciation.

Parmi tous les paradoxes possibles, Barel(100) tient le paradoxe de l'"auto" (auto-reproduction, auto-réflexion, auto-perception, etc.) comme une sorte de paradigme pouvant servir de modèle formel à tous les autres paradoxes. Dans son expression la plus simple, le "paradoxe de l'auto" émerge de toute tentation de fusionner "le "je" qui est le sujet d'une phrase et le "je" qui émet cette phrase" (101). La fusion entre ces deux instances du sujet ne peut être qu'asymptotique pour la raison suivante: "[...la] déchirure du sujet qui subsiste toujours, aussi loin qu'aille le processus de fusion, est liée au fait que le sujet qui parle, parle digitalement du sujet parlé qui est une réalité analogique" (102). En d'autres termes, le sujet de l'énoncé et le sujet de l'énonciation ne sont pas du même niveau "logique". Mais ce qui semble être une évidence pour Wilden et Barel

mérite à notre avis d'être fondé. Pourquoi cette déchirure entre les deux instances du sujet? Le détour en vaut la peine, car il permettra d'établir qu'à parler de l'être-dans-le-monde nous déclenchons nécessairement une certaine subversion du langage.

Le "je" grammatical

Parmi les différents rôles attribués à l'ensemble des mots d'une langue, le "je" grammatical tient une place à part. Le "je" est un indicateur et constitue une sorte de fêlure du système de la langue. Il est cette fenêtre à travers laquelle le sujet, installé dans le système fermé de la langue, peut voir le monde que son geste désigne.

Lorsque le monde n'est qu'à signifier selon l'idéal de la science, l'être reste en bordure du discours et respecte ainsi les distances que le sujet "garde" vis-a-vis de l'objet. La fêlure du système de la langue apparaît alors bel et bien comme cette ouverture sur le monde à travers laquelle peut être remplie la fonction de désignation. Et cela dans un geste qui ne perturbe aucunement la signification. Bien que le "je" soit un pur

indicateur (103) - et qu'il ouvre ainsi à la "première" négativité (la différence) - le recours à son usage (104) n'implique pas nécessairement une subversion de la "seconde" négativité (l'opposition) par la première. En d'autres termes, tant que le sujet reste séparé de son objet, l'utilisation du "je" n'est pas problématique; elle ne fait que référer au sujet - comme locuteur - qui parle d'un objet extérieur à lui. Mais cette distance, de la connaissance par rapport à son objet, que réclame l'attitude scientifique n'est valable, comme le dit Sartre, que "pour les sciences de la nature (macrophysique) et pour l'anthropologie dans la mesure où le savant peut se situer à l'extérieur de l'objet étudié [...] (105). Mais ce n'est plus vrai en microphysique (106), par exemple, où l'expérimentateur fait objectivement partie de l'expérience. Et cette situation, loin d'être exceptionnelle, est la règle chaque fois qu'il est question de l'homme concret, nécessairement situé dans le monde. Ce que Sartre nomme l'être-dans-le-monde n'est rien d'autre que ce sujet qui, réfléchissant sur sa situation dans le monde, en vient nécessairement à se prendre à la fois comme objet et sujet de sa démarche. C'est ici que nous retrouvons le paradoxe de l'"auto" à propos du sujet: le sujet qui réfléchit sur lui-même. Ce n'est pas seulement la distance entre l'objet et le sujet qui est alors abolie;

c'est la différence de niveau entre le "je" qui parle et le "je" dont il parle.

Précisons d'abord que si le "je" grammatical constituait pour Lyotard un simple indicateur, c'est qu'il ne s'en tient qu'à deux fonctions du langage: la désignation et la signification. Le "je" devient ainsi l'indicateur privilégié, introduisant la fonction même de désignation dans l'usage qui est fait du langage. Mais à limiter la discussion à ces deux seules fonctions du langage on ne voit pas tellement bien comment pourrait s'établir la différence entre le "je" qui - défini comme simple indicateur - est à lui-même sa propre référence et le "je" qui parle de lui-même. En puisant également dans les thèses de Benveniste, Deleuze introduit une troisième "fonction" qu'il définit essentiellement en référence au "je" grammatical: la fonction de manifestation. Elle se présente comme "le rapport entre la proposition et le sujet qui parle et qui s'exprime. La manifestation se présente donc comme l'énoncé des désirs et des croyances qui correspondent à la proposition. [...] le désir est la causalité interne d'une image à l'égard de l'existence de l'objet ou de l'état de choses correspondant; corrélativement, la croyance est l'attente de cet objet ou état de choses, en tant que son existence doit être produite par une causalité externe."(106) Cet ajout ne contredit

aucunement les affirmations de Lyotard, car bien que le "je" se présente plutôt comme un manifestant que comme un indicateur, "c'est l'ensemble des indicateurs qui se rapportent à lui" (107). En d'autres termes, il ne s'agit que d'une nuance précisant le rôle du "je" comme fondement de la fonction de désignation. Mais la nuance est de taille; le "je" n'étant plus strictement défini comme un indicateur étant à lui-même sa propre désignation, il sera possible d'établir la différence entre l'usage du "je" dans un rapport sujet/objet respectant la distance de la connaissance par rapport à son objet, et l'usage du "je" dans une confusion du sujet et de l'objet.

Vu sous l'angle de la manifestation, l'usage du "je" désigne le locuteur comme sujet et rapporte donc le langage au domaine du personnel. On apprend ainsi que le locuteur, désigné par le "je", manifeste, par l'emploi du pronom personnel, sa nature subjective: ses croyances et ses désirs à l'endroit du monde des choses, donc de son épaisseur même située en bordure du système de la langue. Le "je" grammatical consitue donc cette fêlure du système de la langue, en ce que manifestant la notion subjective du locuteur qu'il désigne, ce sont toutes les attentes du sujet à l'égard de l'objet qui se trouvent concentrées dans cette fenêtre sur le monde des choses, à travers laquelle "je", - bien campé à l'intérieur de la langue, -

parle tout de même du monde extérieur. Il y a du courant dans ce "je", celui du désir qui vise ses objets. Et l'énergie est dirigée de l'intérieur vers l'extérieur; donc, aucun danger de court-circuiter le régulateur des permutations du système.

Mais quand le "je" parle de lui-même; c'est-à-dire quand il s'affiche comme l'objet visé par les croyances et les désirs du locuteur qu'il désigne, n'inverse-t-il pas le courant? Au fur et à mesure qu'il perd de sa transparence, le verre de la fenêtre ne devient-il pas cette surface réfléchissante qui révèle, à celui qui la regarde, une épaisseur de lui-même comparable à celle des objets qu'il avait l'habitude de sentir au-delà de sa propre vision? La fêlure du système ne devient-elle pas un trou béant par lequel toute l'épaisseur du monde se trouve aspirée à l'intérieur du système? La fonction de signification se trouve en effet subvertie par la fonction de désignation; et de cette subversion émerge un premier sens de la fonction d'expression: l'opacité du signifiant; et se trouve également abolie la distance entre l'objet et le sujet. Pour cette seule raison qu'à parler de lui, le sujet doit réduire l'espace qu'en d'autres occasions il aménage entre lui et le monde; il nie la "première" négativité (différence) en se désignant comme l'objet sur lequel doit porter le désir qui, s'accouplant avec la

manifestation du sujet par le "je", met au monde un être dont le langage est rapporté au domaine du personnel, du vécu: l'être-dans-le-monde. Le "je" devient à lui-même son propre désir; par ce narcissisme fondamental le sujet ne parlera de monde que pour mieux parler de lui. Mais à parler ainsi du monde pour se connaître, il se perd dans le monde ou plutôt perd le monde dans son langage le plus intime, dans ce qui donne au langage la possibilité du non-langage. Les mots sont alors détournés de l'usage instrumental; ils viennent scander le silence déraisonnable du monde à se laisser connaître. Le paradoxe naît de ce que l'être se désigne comme son monde; la partie se prend pour un tout dont elle fait pourtant toujours partie, et le tout devient une partie de lui-même dont il est toujours le tout. L'être-dans-le-monde est un paradoxe au sens où il subvertit la théorie des types. Ce paradoxe est qualifié par Deleuze(108) de paradoxe de la signification. Car ce sont les déterminations de signification qui se trouvent bloquées par la confusion des niveaux; le "tiers" ne peut plus être exclu, le bruit déchire alors les idées qui, du ciel platonicien, tombent comme des mouches sur le double support empirique du message: la graphie et le son. L'effet premier d'un tel rabattement, c'est l'absurde: le non sens par absence de sens. Quoi de plus absurde, en effet, que des cadavres de mouches sur un trait ou sur

un son. Mais en concentrant toute son attention sur la nature de ces corps c'est la possibilité de l'art qui se laisse enfin découvrir. Car avec quoi fait-on de la musique et du dessin sinon avec des sons, des silences, des lignes et des points, sinon avec le tiers exclu? Ce qui est absurde pour la raison peut bien devenir un fondement pour l'art, pour l'irrationnel placé au coeur de la création d'oeuvres. Donc rien d'étonnant à ce que les "philosophies" de l'absurde(109) aient débouché sur une pratique littéraire. Il n'y avait que deux issues: le panthéisme métaphysique de Hegel - que Sartre(110), d'ailleurs, reprochait aux derniers écrits de Merleau-Ponty - et l'expression artistique; admettre l'impensable en référant au devenir de l'Esprit ou à l'Etre de l'"inter-monde" comme totalités englobant l'Etre et le Néant, ou assumer sa condition d'être pour soi, - condamné à ne jamais connaître l'en soi - et privilégier alors le pôle du vécu. Croire en Dieu ou mettre l'homme à la place de Dieu. Conversion ou subversion, dirait Deleuze (111). Supposer un ordre transcendantal qui démêle à notre insu les niveaux confondus par la petitesse de notre raison ou frémir d'une rage d'écriture à supporter l'impensable. Mais dans les deux cas, réconciliation des deux négativités (différence et opposition): peut-être le principal point commun aux diverses tendances en phénoménologie. Réconciliation par le réductionnisme ou

par l'édification d'un pont; en fait trois solutions. Soit comme Hégel tenir qu'en son fond le monde - au sens de nature - est à lire (112), et donc réduire la différence à l'opposition; soit comme Sartre prétendre qu'on ne peut détenir aucun savoir sur l'en soi(113) et donc rabattre en quelque sorte la différence sur l'opposition; soit enfin, comme Merleau-Ponty (114), construire un monde de l'"inter-monde" dans lequel les objets à double face assureraient la communication entre la différence et l'opposition.

Deux négations du paradoxe

Mais il existe un autre point de vue, radicalement différent, qui proteste à la fois contre le réductionisme et contre la réconciliation: la production des paradoxes du sens. Cette autre perspective ne s'impose pas par caprice mais résulte du rapport ambigu entre contradiction et paradoxe. On se rappellera que les deux négativités rencontrées dans les fonctions de désignation et de signification se retrouvaient également dans la contradiction et le paradoxe: négativité horizontale de la signification dans la première et négativité verticale de la désignation dans le second. Parmi les plus récents

ouvrages consacrés à discuter du rapport entre contradiction et paradoxe, celui de Barel(115) constitue à la fois le plus récent et le plus complet quant aux références explicites sur le sujet en sciences humaines. Avant lui, Wilden(116) avait déjà accompli un très bon travail de clarification conceptuelle. Mais Barel lui reproche de n'avoir pas saisi l'aspect contradictoire du paradoxe et l'aspect paradoxal de la contradiction. On pourrait en fait résumer l'argument de Barel en référant aux rapports dont nous avons déjà discuté entre la différence et l'identité. De même que l'identité et la différence ne doivent pas être définies comme des absolus pour qu'il y ait une différence entre l'identité et la différence, de même la contradiction et le paradoxe ne peuvent être définis de façon absolument différente
pour qu'il y ait communication entre les deux. En fait Barel part du constat suivant: "Il n'y a pas de situation, de processus, de formulation de paradoxes qui ne soient en même temps des situations, processus ou formulations contradictoires. ... le message qui est aussi méta-message, le message paradoxal, est un message contradictoire; le méta-message contredit le message."(117) Pour Barel, cette évidence ne va pas de soi; et on ne peut comprendre pareille connivence en gageant sur une différence absolue entre la contradiction et le paradoxe.
La seule explication possible doit donc consister dans la

nature paradoxale de la contradiction et dans la nature contradictoire du paradoxe. La première est fondée sur l'identité des contraires(118) et la seconde sur la contradiction "primaire" du paradoxe de l'"auto"(119). Sans d'aucune façon rejeter en bloc l'argumentation de Barel, nous ne pouvons cependant souscrire complètement à sa thèse, pour cette raison que les termes comparés (contradiction et paradoxe) ne nous apparaissent que difficilement comparables.

En rapportant chacun des termes aux deux négativités rencontrées, il apparaît tout de suite que le paradoxe, résultant de la confusion de niveaux différents, n'est pas la différence mais son abolition ou sa négation. Tandis que la contradiction est déclarée synonyme de l'opposition. Si donc le paradoxe n'est pas la différence mais la négation de cette négativité et que la contradiction est l'opposition, on doit reconnaître tout de suite que les termes comparés ne sont pas de même "nature". Comme nous avons déjà comparé les deux négativités, ne conviendrait-il pas alors de comparer les deux négations de ces négativités? Quelle est donc la négation de la seconde négativité, de l'opposition? Nous pensons pouvoir soutenir qu'il s'agit du paradoxe du sens.

Le sens

Le paradoxe du sens(120) c'est l'instance paradoxale qui circule dans les différentes séries d'une structure et qui assure non pas la réconciliation du "signifiant" et du "signifié", mais leur différance. Ce peut-être un mot blanc (121), un mot-valise ou toute notion problématique ayant au moins deux sens: l'un tourné vers la face des choses et l'autre vers la face des mots. Jusqu'à un certain point comparable dans sa forme aux paradoxes de l'être-dans-le-monde, le paradoxe du sens entretient cependant avec ce dernier une double différence de nature. D'abord le non sens qui en résulte n'est pas diagnostiqué comme absence de sens mais comme excès de sens. Ensuite la fonction d'expression qui en découle n'est pas une réaction contre l'absurde mais une action en faveur de l'indicible. La première différence sera largement commentée dans un prochain chapitre. Nous allons donc concentrer nos efforts à présenter brièvement la seconde afin d'établir - même sommairement - la différence entre les fonctions de subversion et de célébration du faire-savoir blanc.

Et le sens

'[Le] sens, écrit Deleuze c'est l'exprimé de la proposition, cet incorporel à la surface des choses, entité complexe irréductible, événement pur qui insiste ou subsiste dans la proposition."(122) Le sens est donc intimement lié à la fonction d'expression. Mais à la condition toutefois que celle-ci ne soit plus définie comme subversion mais comme perversion (123). Et la fonction de célébration du faire savoir blanc est bien cette perversion impliquée par l'expression prise au sens d'une prolifération du sens. Célébration qui résulte du vertige que la raison atteint d'elle-même; vertige que subit la raison à se conduire en "bum" de la pensée.
L'irrationnel de perversion émerge d'un excès de raison, le Monsieur Teste de Valéry(124) par exemple.
L'expression ne résulte plus d'une subversion de la fonction de signification par la fonction de désignation mais de la célébration du sens comme quatrième dimension de la proposition.

Bruissement incommensurable du monde à se laisser réduire. "Bruit" au sens d'un excès de sons, de couleurs, de formes, et de tiers de toutes sortes.

La subversion fait du sujet le pilier de l'expression, la célébration le dissout. Pensée de but en blanc qui célèbre les retrouvailles de l'indicible et du cosmique. Pensée qui assume tous les risques, sans doublure; pensée qui transgresse les interdits que la raison s'est elle-même donnés; excès de vitesse de sa propre intelligence contre les limites qu'elle se reconnaît. Excès, excès, excès.

* * *

Inutile de poursuivre sans perdre le fil de la discussion. C'est pourquoi d'ailleurs nous avons réservé tout un chapitre à l'"exposé" du sens et de ses paradoxes. Revenons donc plutôt aux raisons qui nous ont poussé à commettre ce long détour marqué du rire et de l'expression.

Notre point de départ coincide avec les retrouvailles d'une certaine métaphysique: passage obligé pour qui s'intéresse aux "fondements" de la pédagogie. Sur la route de Prométhée, il était impensable de ne pas rencontrer Socrate et Platon; impensable également de ne point entendre l'écho du débat qui les ont opposés aux Sophistes

et en particulier à Protagoras. Mais quant au reste, tout devenait possible.

La route que nous avons choisi d'emprunter n'était pas sans embûches; elle nous opposait d'entrée de jeu la résistance d'une longue tradition: celle qui fait du pédagogue un descendant de Socrate et de Platon. Prendre le parti de Protagoras constituait donc un risque dont nous sommes encore loin d'avoir mesuré toute l'importance. C'est à cela qu'il faut maintenant s'employer.

Rappelons d'abord que c'est à répartir le sens de la communication suivant deux directions que nous avons délibérément choisi d'explorer en premier lieu le sens "performatif" de la communication: le faire savoir. Celui-ci, nous l'avons vu, distribue la couleur sur une certaine épaisseur du signifiant. Mais dans la perspective d'un véritable savoir, l'idée ne supporte plus cette épaisseur et commande au contraire la pure transparence du signifiant. C'est donc cette voie qu'il nous faut maintenant explorer. Parmi les pistes qui nous y conduisent, l'analyse d'un certain rapport entre les démarches objective et normative s'offre certes comme l'une des plus praticables. Car dans la genèse du savoir pédagogique, le passage du faire savoir noir au savoir transparent s'effectuera dans le rapprochement des démarches objective et normative.

Genèse de la transparence du savoir

L'éducation, de quelque façon qu'on l'entende, n'a jamais été, au moins jusqu'à une date récente, indifférente à l'endroit des grands rêves de l'homme. Chez Platon, par exemple, l'éducation est déjà présentée comme un processus conduisant, au moins ultimement, à la réalisation d'un certain nombre d'idéaux. Le but de l'éducation est déjà conçu comme le passage d'un état à un autre permettant d'améliorer le sort de l'humanité. Il n'en va pas autrement au Moyen-Age, à la Renaissance, au Siècle des Lumières et même aujourd'hui pour bon nombre d'éducateurs. Cependant, la pédagogie - entendue comme discours sur l'éducation - a subi des transformations significatives tout au cours de l'histoire. Pour le montrer, nous partirons des différentes conceptions du mal qui ont eu cours dans l'histoire. Car, parmi les grands idéaux pédagogiques, la recherche du Bien a certes constitué un trait dominant. Et la poursuite de cet idéal s'explique difficilement en dehors de la perspective d'occurrence au moins possible de son contraire: le mal. C'est donc bien qu'à l'origine du savoir, il y a le faire savoir noir. Rivés à un certain nombre de périodes dans l'histoire, nous pousserons l'analyse de cette question du mal jusqu'à ce qu'elle nous livre deux paramètres indispensables à toute pensée pédagogique: le type de

savoir requis et le type d'institution éducative qu'il implique. Nous rencontrerons successivement trois types de savoir: le savoir, le savoir-être et le savoir-faire; et les trois types d'institutions éducatives correspondantes: la société, l'école et l'individu. C'est qu'à ces trois moments de cette double genèse correspondent trois grandes conceptions du mal (125). Et ce n'est que lorsqu'apparaîtra définitivement la possibilité de le combattre radicalement que le faire savoir noir cédera sa place au savoir transparent.

Le mal-ignorance, le savoir et la société

Ainsi trois grandes conceptions du mal auraient traversé l'histoire de l'Antiquité jusqu'au Siècle des Lumières. La première conception se rattache à la tradition rationaliste telle qu'on la trouve déjà conceptualisée chez les Grecs. Pour la bien comprendre il faut nous resituer dans le contexte de l'ontologie Platonicienne qui ne concède de véritable statut d'existence qu'au monde des idées. Parmi celles-là se trouve en l'occurrence le Bien. Du point de vue ontologique, le Bien est parce qu'il participe de l'Etre, le mal, lui, n'est pas parce qu'il participe du non-être. Du point de vue de la réalité empirique cependant, le mal peut advenir, et parce qu'on observe qu'il arrive fréquemment, le bien doit advenir. L'opposition entre le bien et le mal n'opposerait donc pas ce qui est à ce qui devrait

être. Mais cela n'est vrai qu'à l'intérieur des limites du monde aperçu par nos sens: la réalité empirique. Dans le vrai monde, celui des idées, le ce qui devrait être de la réalité empirique constitue en fait la seule chose qui soit. Donc l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être signifie le passage du monde sensible au monde des idées. Ce passage n'implique que le savoir proprement dit. Car dans cette thèse, l'obstacle au passage d'un monde à l'autre - ce qui prend souvent la figure du mal - n'est rien d'autre finalement que l'ignorance. Nul ne peut être méchant volontairement, répète souvent Socrate. C'est que l'idée même de sujet, et avec elle la possibilité d'une volonté personnelle, n'existe pas (126). Si donc le mal advient chez les hommes c'est à cause de leur ignorance; et le simple fait de connaître objectivement le Bien assure un savoir-être et un savoir-faire correspondants; ces derniers ne sont pas à construire, ils découlent directement du savoir. Cela est d'une importance capitale pour la constitution du savoir transparent, car dans la célèbre antinomie du fait et du droit, cet espace-ci prend résolument le parti du fait. On pourrait alors objecter que l'univers platonicien a partie liée avec le droit puisqu'il pose le bien essentiellement comme un devoir-être. Mais ce serait oublier que pour Platon les véritables faits sont du côté des idées et non de la matière; le devoir-être aperçu dans l'univers empirique est un fait

du monde des idées. Le véritable passage entre ce qui est et ce qui devrait être va du monde de la matière au monde des idées. Et toute la gestion de l'univers politique est alors confiée à des experts qui détiennent le savoir, car, encore une fois le savoir véritable (donnant accès à l'idée) assure le savoir-être et le savoir-faire (dans le monde empirique).

> *"Soit, écrit Compagnon, le paradigme qui fixe, exemplairement, la conception platonicienne de la domination politique: la fameuse parabole de la République qui associe l'état à un vaisseau, et la politique au pilote. [... Cette fable] prête donc à celui-ci le savoir et la compétence qui permettent de résoudre toute situation conflictuelle comme un problème technique, par des moyens rationnels au lieu de la force ou de la persuasion."* (127)

Un des traits marquants du savoir transparent et de la géographie platonicienne du penser consiste à poser comme strict problème de compétence (ici de savoir et plus loin de savoir-être et de savoir-faire) le passage de la théorie à la pratique. On postule toujours qu'il existe quelque part un passage à la fois possible et souhaitable.

Quant à l'institution éducative par excellence qui va permettre cette pédagogie du savoir, elle devra être résolument macroscopique et permettre que les hommes puissent en tirer avantage à tous les âges de la vie. Seule la société comme école répond à cette double aspiration d'une éducation à la fois permanente et s'accomplissant à travers toutes les tâches que l'individu est appelé à remplir. G. Pineau(128) a déjà montré en quoi l'allégorie de la caverne constituait un excellent fondement de l'éducation permanente et du concept de la Cité éducative qui lui est intimement lié. Certes les écoles (au moins les gymnases) et les individus existent, mais ils n'ont pas encore atteint à cette époque le statut de concept dans le savoir pédagogique; ils n'existent que comme des réalités empiriques.

Voilà donc la première configuration du savoir transparent et la première carte autorisée par la géographie platonicienne.

Le mal radical, le savoir-être et l'école

A partir du Moyen-Age et en particulier depuis la patristique, la tradition judéo-chrétienne impose une nouvelle conception du mal. Celui-ci est à la fois

contingent et fatal; contingent parce qu'il aurait pu ne pas advenir, et fatal parce que le sens même du péché originel est de condamner toute la suite de l'humanité à devoir se délivrer du mal désormais radical pour tout individu. Le mal n'est pas l'essence, ni ici ni ailleurs, il participe toujours, comme chez les Grecs, à la perspective du pouvoir-être; mais non plus de ce qui pourrait être mais de ce qui pouvait être; le mal étant advenu, il s'imposera désormais, et jusqu'à la fin du monde empirique, dans l'ordre de ce qui est. L'idée du Bien impliquera donc une nouvelle urgence et avec elle une nouvelle conception du processus éducatif qui nous y conduit. Durkheim(129) a particulièrement bien marqué cette métamorphose de la pensée éducative. "Pour être un chrétien, écrit-il, il ne suffit pas d'avoir appris ceci ou cela, de savoir discerner certains rites ou prononcer certaines formules, de connaître certaines croyances traditionnelles. Le christianisme consiste essentiellement dans une certaine attitude de l'âme, dans un certain habitus de notre être moral."(130) Le mal devenu radical, il importe de se convertir au bien pour éviter le châtiment éternel. Et cette conversion ce n'est plus le savoir et les voies de la science qu'elle emprunte mais le savoir-être et les chemins de la croyance. Le passage entre ce qui est et ce qui devrait être ne consiste plus seulement dans le passage du monde sensible au morde de l'Idée, mais dans le fait

de se délivrer du mal en adoptant un comportement moral exemplaire. Car dans la tradition judéo-chrétienne le monde supra-sensible est double: d'un côté le mal éternel et de l'autre le bonheur éternel. Cette nouvelle conception du monde et du mal n'autorise plus le savoir à se porter garant du passage entre ce qui est et ce qui devrait être. Car, il ne s'agit plus de penser ce passage dans les termes de ce qui nous délivre du monde sensible (la caverne) pour accéder à l'idée (la lumière) mais de penser plutôt le passage comme ce qui nous délivrera du mal comme perspective éternelle au profit du bonheur éternel. Non plus seulement passer d'un monde à un autre par l'entremise d'un savoir garantissant à lui seul un changement d'état dans le mode d'être; mais passer d'un état du mode d'être à un autre état - l'état de péché à l'état de grâce - par l'entremise d'un savoir-être assurant à lui seul - par la conversion qu'il implique - une connaissance absolue de Dieu dans l'autre monde. La connaissance de Dieu et des lois universelles qu'il implique et impose comme seules lois nécessaires n'est pas du domaine de la science mais de la religion et de la morale donc de la croyance. Les lois divines prennent donc le relais des lois de la nature; mais comme la célèbre opposition entre le fait et le droit s'appuie précisément sur la distinction entre des lois universelles et nécessaires et des lois institutionnelles plutôt relatives et contingentes (c'est du moins dans cet

état qu'on trouve le débat entre Platon et les sophistes), cette nouvelle visée normative - au sens où nous l'entendons habituellement - subordonnant tout à l'idée de Dieu, constitue toujours un préjugé d'objectivité et donc de transparence. Car le seul vrai problème consistait dans le passage de la cité du mal à la Cité de Dieu. Les idées de grâce et de conversion étant considérées comme des faits, il devenait impératif de soumettre nos êtres aux mécanismes universels qu'elles impliquaient La conversion, ne l'oublions pas, garantissait le passage d'un état à un autre. Et c'est cette idée même de garantie qui constitue le coeur du savoir transparent: les résultats sont prévisibles et les moyens de les atteindre sont donnés.

Si l'on passe d'une pédagogie du savoir à une pédagogie du savoir-être, on assiste également à l'émergence d'une nouvelle institution éducative: l'école. C'est qu'il fallait créer un lieu de distanciation par rapport à la cité des hommes afin de faciliter le processus même de conversion. Dans l'Evolution pédagogique en France, Durkheim(131) retrace la naissance de l'Ecole comme véritable société dans la société. Elle apparaît justement avec la concentration de tous les enseignements et même de toute la vie de l'enfant telle que le christianisme l'a organisée au Moyen-Age. Son émergence est donc

intimement liée à la pédagogie du savoir-être. "Cette notion de l'Ecole [qui soit dit en passant est toujours la nôtre], comme un milieu moral organisé, nous est devenue tellement habituelle que nous sommes portés à croire qu'elle a existé de tout temps. Nous voyons, au contraire, qu'elle est d'origine relativement tardive."(132) L'école n'est donc plus simplement un lieu empirique, mais "c'est un être moral, un milieu moral, imprégné de certaines idées, de certains sentiments, un milieu qui enveloppe le maître aussi bien que les élèves."(133)

Voilà donc la deuxième configuration du savoir transparent impliquée toujours par la géographie platonicienne du penser.

Le mal-obstacle, le savoir-faire, l'individu

A partir de la renaissance, l'émergence du sujet va révolutionner tout le savoir. Ce ne sont plus les lois de la nature, ni celles de Dieu mais celles de la raison qui vont déterminer les nouveaux impératifs du savoir. Cela ne va pas sans laisser de traces dans la conception du mal qui va largement dominer, un peu plus tard, le Siècle des Lumières. Au mal ignorance et au mal radical succède le mal-obstacle. Car avec l'apparition du sujet, c'est

la possibilité même d'une volonté autonome qui s'affranchit des limites imposées jusque là par une perspective strictement "objectiviste". On choisit alors d'affronter le mal, de le combattre. Dans l'ordre général du savoir, le technocentrisme succède au cosmocentrisme des Grecs et au théocentrisme médiéval. Les sciences de la nature imposent désormais une logique de vérification afin, précisément, d'assurer la réussite des interventions pratiques encadrées par une technologie. "Le philosophe des Lumières, écrit Reboul, est celui qui se libère de tout ce qui passe sa raison, qui tente d'aliéner sa volonté, aussi bien dans ce monde que dans l'autre [...] Le mal n'est plus une réalité absolue, ni un non-être, mais une étape qu'il incombe à l'homme de franchir."(134) Les projets d'un droit naturel ou d'un nouveau contrat social résultent d'un nouvel espoir: la puissance du sujet, de sa volonté et de sa raison. Cette tâche est éminemment politique, mais loin d'apprécier l'espace politique pour lui-même, le siècle des Lumières cherchera à le subordonner à tout prix à l'ordre des faits. Il n'y a rien de plus contraire à la pensée politique que l'idée même d'une science politique. Guérin(135) a d'ailleurs bien marqué la différence entre la pensée et le savoir. Ce siècle est donc en tous points recouvert par la transparence du savoir. Il n'en va pas autrement en pédagogie. L'essence de l'homme est d'être éducable, c'est-à-dire

indéfiniment perfectible; "ce qui est encore plus nouveau, écrit Reboul, c'est qu'on croit maintenant à une éducation de l'éducateur, à une "pédagogie" qui permettra de transformer les esprits et les moeurs" (136). Et cette pédagogie loge à l'enseigne du savoir-faire: capacité de transformer l'homme perverti, par ses propres efforts. Pour la première fois le "comment faire", en éducation, est développé pour lui-même. Ni le savoir, ni le savoir-être ne suffisent désormais à assurer le passage de la théorie à la pratique. C'est que l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être ne consiste plus dans le passage d'un monde sensible à un monde idéal, ni dans le passage de la perspective du mal éternel au bonheur éternel dans l'autre monde, mais plutôt d'un état de fait à un autre état de fait dans les limites mêmes du possible inscrit dans notre monde. Le bien et le mal appartiennent tous deux à ce qui pouvait ou pourrait être. L'écart entre ce qui est et ce qui devrait être - compris dans les limites de ce qui pourrait être - implique donc la quête des moyens de réalisation des possibles: un véritable savoir-faire. On suppose que l'abolition de l'écart entre ce qui est (le mal) et ce qui devrait être (le bien) est désormais possible dans les limites mêmes de notre monde. Mais le passage de l'un à l'autre implique alors d'être construit grâce à une véritable technologie du savoir pédagogique. Ce n'est en effet qu'avec la

possibilité d'une technologie, et donc d'un savoir-faire, que prend un sens l'expression "l'éducation des éducateurs". Celle-ci présuppose certes un savoir - celui du moins d'une anthropologie, d'une psychologie et d'une sociologie alors en germe - mais la véritable pédagogie consiste désormais à trouver des applications de ces savoirs dans l'activité même d'éduquer, afin d'atteindre précisément les effets désirés.

Cette troisième définition de la pédagogie n'appelle plus seulement l'Ecole ou la Société, mais d'abord l'individu. La thèse de Rousseau conteste même l'Ecole et la Société, elle est essentiellement fondée sur les possibilités de l'individu à l'état de Nature. C'est que Rousseau présuppose justement une nature humaine spécifique que l'Ecole et la société auraient pervertie; seul l'individu, comme nouveau pôle institutionnel, possède les vertus nécessaires à sa perfectibilité. La pédagogie du savoir-faire présuppose donc une force individuelle que l'éducation a justement pour but de développer et d'orienter.

Voilà donc le troisième moment de cette configuration du savoir transparent toujours autorisée par la géographie platonicienne du penser. Le savoir-faire prend définitivement le relais du faire savoir noir.

Nous avons déjà, dans un autre texte (137), qualifié d'"espace technologique" cet écart réputé réductible entre ce qui est et ce qui devrait être. De même, nous avons adopté l'expression "espace politique" pour qualifier tout écart réputé irréductible entre ce qui est et ce qui devrait être. La genèse de la transparence du savoir circonscrit les limites de l'espace technologique au sens où l'effort du penser qu'elle met en scène réduit largement, au cours de l'histoire, la marge de manoeuvre des éducateurs en matière de projets éducatifs et de discours pédagogiques. Nous voulons dire qu'à orienter la pensée éducative du côté de la "faisabilité" des projets, les grandes fins de l'éducation sont délaissées au profit de ce que nous appelons aujourd'hui des "objectifs opérationnels", et la grande littérature pédagogique (Montaigne, Rabelais, Rousseau, etc.) est abandonnée au profit d'un usage plus accessible, plus concret et plus informatif du langage. Ce que nous aimerions maintenant commenter, ce sont les rapports entre les différents types de faire savoir et le savoir proprement dit, via les rapports entre espace technologique et espace politique en éducation.

Commençons par mettre en question la légitimité du réductionisme technologique de plus en plus dominant en éducation.

2- MAITRESSES DEVOUEES AUX GENRES LES MIEUX DEFINIS, LES IDEES NE SONT LIBRES QUE POUR AUTANT QU'ELLES N'ONT PLUS RIEN A OFFRIR.

Ce que nous appelons aujourd'hui "les sciences de l'éducation" marque une certaine "coupure" dans la genèse de la pensée éducative: passage obligé du normatif à l'objectif (138), de la pédagogie aux sciences de l'éducation. Ce qui retient d'abord notre attention, c'est le passage du singulier (la pédagogie) au pluriel (les sciences de l'éducation). On pourrait certes objecter que la pédagogie n'était pas plus unifiée avant le début du XXe siècle qu'elle ne l'est aujourd'hui. On en donnerait pour preuve difficilement réfutable les débats idéologiques répercutés dans la pensée éducative tout au cours de l'histoire (139). En d'autres termes, la pluralité des courants pédagogiques ne date pas d'aujourd'hui. Nous ne contestons cela aucunement (140). Ce qui s'oppose dans le face à face entre le pluriel et le singulier ce n'est pas le passage d'une pensée éducative, unifiée dans un courant idéologique unique, à un éclatement pluraliste donnant lieu à une multitude de courants idéologiques, mais le passage d'une pensée qu'on croyait somme toute unifiée sur le plan disciplinaire à cette évidence, qui fait fortune sur le plan institutionnel(141),

à l'effet que l'objet "éducation" appelle l'éclairage d'un nombre sans cesse croissant de disciplines.

Dans le passage obligé du normatif à l'objectif il n'y a pas d'abord cette exigence de la multidisciplinarité et de l'interdisciplinarité; il n'y a qu'une motivation positiviste que Durkheim(142) a certes été l'un des premiers à exprimer puis à dépasser vers la création d'une véritable science de l'éducation. On se rappellera que les sciences humaines vivent,entre le milieu du XIXe siècle et le début du XXe,ce que les sciences de la nature avaient vécu quelques deux siècles plus tôt. Elles cherchent à acquérir une véritable autonomie disciplinaire et donc à se détacher de la mère "philosophie". Les deux premières sciences humaines créées dans cette rupture de banc ont été la sociologie et la psychologie. Il serait maintenant difficile de faire le décompte exact des disciplines en sciences humaines. Dans un tel mouvement d'émancipation il devenait certes inconcevable aux yeux des pédagogues et des scientifiques intéressés à l'étude objective de l'éducation de ne pas suivre le mouvement. Une première difficulté allait cependant ralentir la prise en charge de l'éducation par une véritable science de l'éducation: l'imprécision des limites de l'objet "éducation". Depuis l'Antiquité, l'éducation a toujours été considérée - du point de vue de la pratique - comme

étant plus ou moins un art. Jusqu'au milieu du XIXe siècle environ, c'est à la pédagogie comme discipline que revenait le mérite et le droit de réfléchir sur l'éducation,afin d'en connaître les fins et les techniques les plus efficaces permettant de les atteindre. Mais aux yeux des positivistes du siècle dernier, cette connaissance que la pédagogie produisait sur l'éducation s'avérait trop normative pour déterminer objectivement la nature et les techniques les plus efficaces de l'éducation. Parmi les critiques les plus excessives, Bernfeld(143) ne reconnaît aux grands pédagogues (Rabelais, Montaigne, Rousseau, etc.) qu'un immense talent d'artiste ou d'écrivain. Il était temps selon lui de confier la pédagogie à de véritables théoriciens, donc à des scientifiques. Car à laisser la pédagogie dans les mains des artistes et des philosophes elle ne pouvait guère dépasser le stade de la spéculation imaginaire sur l'avenir de l'humanité. Mais à quelle science alors confier l'investigation objective de l'éducation? Les pionniers(144) (Cellerier, Bain, Demon et Jonckeere) de la science de l'éducation réclamaient une attitude proprement scientifique d'observation et d'induction comparable à celle qui se développait en psychologie et en sociologie. Mais alors pourquoi ne pas confier tout simplement l'éducation à la psychologie ou à la sociologie? En d'autres termes, y avait-il (et y a-t-il) une

spécificité de l'objet "éducation" qui réclamait une véritable discipline scientifique autonome? Pour presque tout le mouvement de l'Ecole Nouvelle (Montessori, Claparède, Ferrière, etc) la psychologie constituait le recours exclusif. "Ainsi Ferrière nourrissait-il l'espoir d'une "pédagogie scientifique", l'éducation étant pour lui une sorte de "psychologie scientifique"."(144) Pour d'autres, cependant, la sociologie constituait le seul recours légitime. Durkheim a certes été l'un des plus fervents défenseurs de cette sociologie de l'éducation devenant la véritable science de l'éducation. On aurait beau multiplier indéfiniment les exemples, on ne trouvera aucun leader ayant pu susciter un consensus, au sein de la communauté scientifique intéressée par l'étude rigoureuse de l'éducation, à propos de la discipline à laquelle devait se soumettre la pédagogie ou de celle qui devait être construite. C'est ainsi que furent créés, il y a une quinzaine d'années seulement (145), les "sciences de l'éducation", et cela afin de regrouper sous une dénomination commune toutes les disciplines qui contribuaient ou pouvaient contribuer à faire avancer l'étude objective de l'éducation.

Voilà donc brièvement explicité le passage du singulier au pluriel à la lumière de la motivation positiviste. Voilà aussi comment s'est trouvé résolue la première

difficulté posée par le passage du normatif à l'objectif; du projet d'une science de l'éducation on est passé à la réalité des sciences de l'éducation. On apprit ainsi à reconnaître l'imprécision des limites de l'objet "éducation" plutôt que de s'obstiner à vouloir la lever.

Les sciences de l'éducation?

Mais sommes-nous pour autant plus avancés quant à la spécificité "scientifique" de cet objet? Comment et en quoi l'éducation, toujours et encore reconnue - du point de vue de la pratique - comme étant ni plus ni moins un art, constitue-t-elle un objet susceptible d'être analysé par la science? Cette question soulève une seconde difficulté: la nature complexe(146) de l'éducation. Non seulement l'objet "éducation" s'avère imprécis quant aux limites requises par une science particulière désirant se l'approprier, mais en vertu de son recours nécessaire aux valeurs, l'éducation échappe toujours et encore, au moins partiellement, à l'investigation proprement scientifique. L'épistémologie des sciences de l'éducation - en tant qu'elle définirait au moins l'objet "éducation" et les méthodes conduisant à son investigation rigoureuse - piétine toujours dans les gangues de la sous existence

historique. On ne doit pas en être étonné. Car l'éducation implique, en vertu de sa nature même, qu'on débatte indéfiniment des fins et des moyens. L'argument est simple, peut-être même veilli et facile, mais il vaut toujours pour aujourd'hui. Toute attitude qui se veut objective doit s'en tenir aux faits; c'est ce qu'on dit en sciences de l'éducation depuis au moins Durkheim. Mêmes les fins, nous dit-on (147), devraient être dérivées des orientations "naturelles" des êtres humains, telles que révélées par l'observation rigoureuse des individus et des groupes sociaux. Alors que disent les faits? D'abord ceci: à l'intérieur d'une même discipline on ne s'entend pas sur les orientations "naturelles" de l'être humain. A l'intérieur de la psychologie, on appréciera sans difficulté la distance incommensurable qui sépare le behaviorisme de l'humanisme. On fera le même constat en sociologie à l'égard du fonctionalisme et du marxisme. Ensuite, les faits ne manquent pas, qui mettent en lumière les conflits entre les différentes disciplines, entre la psychologie et la sociologie par exemple. Enfin, jamais une époque, autant que le XXe siècle, n'a connu un déferlement aussi délirant de conflits entre les différents courants pédagogiques. Une seule conclusion s'impose, et bien qu'elle soit banale, nous devons la tirer. Ne s'en tenir qu'aux faits, - afin de déterminer autant <u>ce qui devrait être</u> en éducation que <u>ce qui est</u> - constitue

une valeur. Que cette valeur soit un fait, on nous l'accordera volontiers. Mais pas plus qu'aucune autre valeur, celle-ci ne fait l'unanimité. Cela est également un fait. Alors, devant pareil état de faits, sur quelle pratique peut donc déboucher l'attitude scientifique en éducation? La réponse est complexe. Afin de le montrer, revenons à Durkheim.

La théorie pratique

La pédagogie, nous dit ce dernier (148), ne consiste pas en actions mais en théories. Et l'éducation en est sa matière. L'éducation est un fait constant dans l'histoire et on la rencontre chez tous les peuples. La pédagogie, cependant, est intermittente, au moins dans le passé. "C'est que l'homme ne réfléchit pas toujours, mais seulement quand il est nécessité à réfléchir, et que les conditions de la réflexion ne sont pas toujours, et partout données."(149)

Pédagogie et éducation sont donc "opposées" comme la réflexion l'est à l'action. Mais de quelle nature est la réflexion pédagogique? Est-elle une science ou convient-il de lui donner un autre nom? Après avoir insisté sur

la visée nécessairement objective de la science, Durkheim conclut que la pédagogie n'est pas la science de l'éducation et pour deux raisons: "[Son] objectif n'est pas de décrire ou d'expliquer ce qui est ou ce qui a été, mais de déterminer ce qui doit être. [Elle n'est orientée] ni vers le présent ni vers le passé, mais vers l'avenir."(158) Alors, la pédagogie est-elle un art? La réponse est encore négative. Car on a beau donner "le nom d'art à tout produit de la réflexion qui n'est pas la science"(151), il reste que ce qu'on appelle l'art du pédagogue désigne plutôt "l'expérience pratique acquise par l'instituteur au contact des enfants dans l'exercice de sa profession"(152). Il va de soi que les théories des pédagogues sont des choses bien différentes de cette pratique. Y a-t-il place pour une attitude mentale intermédiaire entre l'art défini comme pure pratique et la science? Quel serait le nom à donner à l'attitude mentale qui plutôt que de réfléchir sur "les choses et les êtres suivant des modes déterminés, [réfléchirait] sur les procédés d'action qui sont ainsi employés, en vue non de les connaître et de les expliquer, mais d'apprécier ce qu'il valent [...?]"(153) Quel nom donner à cette réflexion qui par le fait de combiner des idées se rapproche de la science mais également de l'art, pour cette raison qu'elle ne cherche pas à exprimer la nature des choses, mais à orienter l'action? Durkheim propose de l'appeler "théorie pratique".

La pédagogie à l'instar des théories médicales ou politiques serait une théorie pratique de ce genre. On doit ici s'interroger sur les motifs de Durkheim. Car un peu plus loin(154) dans le texte, il parle de la théorie pratique comme étant un synonyme en quelque sorte de "science appliquée". Alors pourquoi une nouvelle notion? La réponse est simple. Toute théorie pratique au sens d'une véritable science appliquée doit pouvoir s'appuyer sur une science fondamentale. Comme la science de l'éducation n'en était qu'à ses premiers balbutiements et que l'exercice sociétal de l'éducation ne pouvait pas être suspendu en attendant cette science, il fallait bien qualifier cette espèce d'état provisoire dans lequel se trouvait la pédagogie. La pédagogie était ainsi appelée à devenir une véritable science appliquée. En attendant l'émergence d'une véritable science de l'éducation il n'y avait qu'à se mettre courageusement à l'oeuvre, à rechercher avec les lumières de la raison et du bon sens les changements qui s'imposaient et à les réaliser dans les limites de ce qu'autorisait la pédagogie comme "théorie pratique".

Mais qu'en est-il aujourd'hui de cette science fondamentale en éducation? Sommes-nous vraiment plus avancés aujourd'hui qu'il y a un siècle? Il n'y a pas de raison de croire que nous ayons avancé d'un pouce et cela

malgré l'étonnante production de travaux de recherches et de publications en sciences de l'éducation. Car une science n'avance pas sans obtenir un certain consensus(155) auprès de la communauté scientifique et sans développer parallèlement une technologie débouchant sur des applications concrètes et directement dérivées des conclusions de la science fondamentale. Les seuls progrès en sciences de l'éducation qui répondent à ces deux conditions sont de l'ordre de l'insignifiance ou de la terreur. Quand on ne prouve pas que les chaises ont des dossiers ou que jamais personne n'empêchera la pluie de tomber on nous impose des valeurs - de gauche ou de droite - soi disant vraies, parce qu'ayant fait l'objet de validation scientifique. Les néo-marxistes(156) essaient de nous vendre la salade d'une langue plus "populaire" pendant que les vécucentristes affirment à coup de millions que tout consiste dans la réconciliation des "non-perdants" (157).

Il n'est évidemment pas question d'invalider le projet d'une véritable science de l'éducation comme valeur, mais d'insister au moins sur le fait qu'il ne s'agit que d'une <u>valeur</u>! Et qu'à ce titre, le projet d'une véritable science de l'éducation - discipline unique ou interdisciplinarité - ne nous "dérange qu'à moitié". Il nous dérange parce que les chercheurs qui le prennent au sérieux deviennent terroristes ou insignifiants (nihilistes) mais

qu'à moitié parce que ce ne sont pas tous les chercheurs qui le prennent au sérieux. Il en est encore, j'imagine, qui se demandent si au fond la science et l'art n'entretiennent pas quelque complicité de l'ordre de la "célébration". C'est du moins notre hypothèse. Et c'est à la pédagogie que cette célébration doit peut-être le plus.

La pédagogie comme art

Durkheim avait peut-être raison malgré lui; la pédagogie est peut-être une "théorie pratique" mais dans un tout autre sens que celui d'état provisoire auquel il l'avait condamnée. En fait Durkheim a omis au moins une hypothèse: que la pédagogie soit un art au sens d'une pratique du discours en tout point comparable aux arts de la parole et que parallèlement l'éducation soit une pratique des arts de la scène comparable au moins en partie au théâtre. L'omission est d'autant plus surprenante que ce sont les arguments même de Durkheim qui nous ont conduit à cette hypothèse. En admettant qu'il y ait un art du pédagogue comme il y a un art du soldat, du cuisinier, du cordonnier, etc., en admettant que l'éducation dispensée par un enseignant soit l'exercice de cet art

comme la réparation d'une chaussure est l'exercice, au moins en partie,de l'art du cordonnier, on devrait douter de ce qu'il doive exister une science de l'éducation alors qu'il n'existe pas une science de la chaussure. Admettre une différence de complexité ou d'importance entre l'éducation et la cordonnerie - ce que le sens commun propose de mieux comme motif à l'établissement d'une science de l'éducation - et conclure à la nécessité d'une science de l'éducation, la conséquence n'est pas bonne. En admettant cette différence de complexité ou d'importance, il n'y a qu'une conclusion logique qui s'impose d'abord: le discours qui traite des règles de l'éducation doit être plus complexe ou plus important que celui qui traite des règles de la cordonnerie. Et de l'un à l'autre discours, il n'est pas nécessaire ni même légitime de conclure au passage d'un discours contenant des conseils pratiques à une science.

En réfléchissant plutôt sur le mot art on y trouve deux sens largement répandus: l'art comme métier - comme on dit l'art du forgeron, du tisserand, du médecin, etc. - et les beaux-arts - comme la poésie, la musique, la peinture, etc. En admettant toujours que la pédagogie soit un discours contenant une réflexion sur la pratique éducative et visant à orienter l'action de cette pratique et en admettant également que l'éducation soit d'une très grande

complexité - ce qui du reste est confirmé par les faits - pourquoi ne pas admettre l'hypothèse que le discours pédagogique ne puisse aucunement signifier l'éducation mais qu'il ne puisse que l'exprimer? La pédagogie se manifesterait ainsi comme l'expression littéraire de la réalité éducative au même titre que la poésie ou le roman constituent des expressions littéraires de la vie. Et de même que la poésie ou le roman nous disent, en exprimant la réalité, qu'il existe de véritables mise en scènes de la vie quotidienne, - et que par conséquent toute la vie est un théâtre - de même la pédagogie nous instruirait sur la mise en scène du métier d'enseignant; la pédagogie nous révélerait ainsi de façon concrète que l'éducation est véritablement un art de la scène!

Que valent en effet pour nous, les oeuvres de Rousseau, de Montaigne, de Rabelais, - pour ne citer que celles-là - sinon qu'elles expriment de façon éminemment littéraire la réalité éducative? On objectera que de telles oeuvres ne sont d'aucune utilité pour la compréhension de la réalité éducative et pour la pratique courante du métier d'enseignant. Notre hypothèse est exactement l'inverse. C'est l'obstination à enfermer l'éducation dans l'espace technologique - et donc à produire un savoir transparent - qui mène la pédagogie à l'insignifiance. Considérer les oeuvres des grands pédagogues comme inutiles, fictives et

sans rapport avec la pratique quotidienne des enseignants, c'est d'abord témoigner d'une foi aveugle dans les promesses de la science et dans l'expérience pratique de l'enseignant; c'est ensuite mépriser l'art et peut-être même la pédagogie. Mais n'est-ce pas cette foi aveugle dans un certain rapport entre la théorie et la pratique qui conduit la "pratique théorique" à devenir terroriste et la "théorie pratique" à devenir nihiliste? C'est là notre hypothèse. Mais avant de l'éprouver sur le terrain du rapport entre le savoir et le faire savoir via les rapports entre espace technologique et espace politique, poussons plus loin notre questionnement sur les rapports entre la pédagogie et les grands domaines du savoir, du savoir-être et du savoir faire.

La pédagogie et les grands domaines du savoir

A survoler la littérature pédagogique(158) on découvre que la pédagogie se laisse partiellement ou totalement identifier tour à tour à la philosophie pratique (philosophie de l'éducation(159)) ou théorique (métaphysique(160)); à la science fondamentale (sociologie de l'éducation(161)) ou appliquée (psychologie de l'éducation(162)); à un double sens du mot technique: méthode au sens de savoir

faire (méthode de lecture(163)) ou excellence dans l'exercice d'un ou plusieurs aspects du métier d'enseignant (bonne technique oratoire(164)); à la religion comme ascèse ou conversion (pédagogie d'inspiration orientale(165)) ou comme théologie (théologie de l'éducation(166)); à l'art (littérature(167)) ou à la réflexion sur l'art (théorie pratique(168)); ou enfin à toutes combinaisons de ces différents aspects du savoir, du savoir-être ou du savoir faire. Ce que nous avons indiqué entre parenthèse n'est évidemment donné qu'à titre d'exemple. Sans prétendre à l'exhaustivité notre liste de raccords constitue néanmoins un tableau suffisamment étayé pour rendre compte de la quasi exclusivité de l'espace technologique en éducation. Car des cinq grands domaines de l'activité humaine évoqués, il n'y a que l'art qui soit vraiment différent des autres quant aux rapports établis entre la théorie et la pratique et qui mette en doute la présumée réductibilité de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être ou ce qui pourrait être. Il n'y a que l'art, également, qui implique directement le faire savoir et non pas seulement le savoir, le savoir-être ou le savoir-faire. L'art doit essentiellement cette différence à ceci: le pôle "littérature" ne désigne pas la pratique visée par le pôle "réflexion orientée vers l'action". En d'autres termes, les pôles "théorie" (réflexion) et "pratique" (activité

littéraire) ne limitent pas les termes d'un même axe du rapport Théorie/pratique. C'est donc dire que la tradition ne peut accorder de véritable spécificité artistique à la pédagogie qu'au risque d'ébranler l'espace technologique. Car on ne peut espérer réduire l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être, quand le pôle "pratique" - déterminé par une identification de la pédagogie à la littérature - propose un contrat pour le moins inusité à la "théorie". Le risque n'a d'ailleurs été assumé que très rarement et de façon plutôt implicite. Car n'allons pas croire que c'est avec enthousiasme que la pédagogie est occasionnellement identifiée à la littérature; elle l'est plutôt par ironie. Bernfeld, par exemple, n'insiste sur cette identification de la littérature et de la pédagogie que pour la mieux réfuter; il espère ainsi produire un autre argument susceptible de justifier la nécessité de fonder une véritable science de l'éducation. Et son motif consiste bien dans l'idéal d'une réduction de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être. L'art n'a d'ailleurs pas sa place dans cette ambition type de l'espace technologique.

Mais si l'éducation ne se pratiquait réellement que dans l'autre espace: le politique; si l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être s'avérait irréductible par nature; ne serait-ce pas l'art et le faire savoir blanc

qui constitueraient les meilleures pratiques? Et ne serait-ce pas l'obstination à faire de la pédagogie une science, une philosophie, une religion ou une technique, qui constituerait le principal obstacle à la réussite de tout projet éducatif?

Cette hypothèse est la nôtre. Elle comporte deux volets: la pédagogie comprend une spécificité artistique et ne pas la lui reconnaître conduit à la double impasse actuelle de l'éducation, c'est-à-dire au terrorisme et au nihilisme. Ces deux volets seront ici l'objet d'un développement unique mais complexe. Car à la lumière du concept d'"espace politique" le second volet n'est que le corollaire du premier.

Espace technologique et espace politique

Si l'espace technologique se définit par la réductibilité de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être, l'espace politique se définit par son contraire: l'irréductibilité de l'écart. Mais cette opposition entre les deux espace ne doit pas induire en erreur. Pas question de prononcer le divorce aux torts de l'un ou l'autre des espaces. Plutôt ceci: montrer qu'à limiter l'examen

du rapport théorie/pratique au seul dénouement prévu dans l'espace technologique on rate une bonne part du réel. S'il faut donner tort à quelqu'un ou à quelque chose donnons-le à la myopie de la transparence du savoir qui ne voit pas ce qu'il y a d'opaque, à l'occasion, dans l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être. Kant, pourtant, nous avait averti. Il a notamment montré que ce que nous appelons ici l'espace technologique appartient entièrement au domaine théorique alors que ce que nous appelons l'espace politique désigne un écart réellement problématique entre ce qui est et ce qui devrait être: "l'immense abîme" entre les domaines de la raison pure et de la raison pratique.

La nuance de Kant mérite certainement ce long mais brillant extrait.

> *"Toutes les règles techniques-pratiques (c'est-à-dire celles de l'art en général et aussi de la prudence comme habileté à agir sur les hommes et leur volonté) ne doivent, dans la mesure où leurs principes reposent sur des concepts, être comptées que comme des corollaires à la philosophie théorique. Elles ne concernent, en effet, que la possibilité des choses d'après des concepts naturels, dont relèvent non seulement les moyens qu'on rencontre non seulement dans la nature, mais encore la volonté elle-*

même [...], dans la mesure où elle peut, conformément à ces règles, être déterminée par des mobiles naturels. Cependant de telles règles pratiques ne s'appellent pas des lois (comme les lois physiques), mais seulement des préceptes [...].

[...] l'économie domestique, rurale, politique, l'art des relations sociales [...] pas même l'art de refréner et de dompter les passions à son profit, doivent-ils être comptés comme appartenant à la philosophie pratique ou être considérés, du moins ces dernières disciplines, comme constituant la seconde partie de la philosophie en général; c'est en effet qu'elles ne comprennent toutes que des règles de l'habileté, par conséquent seulement techniquement pratiques, pour produire un effet possible d'après les concepts naturels des causes et des effets et que ces règles, puisqu'elles appartiennent à la philosophie théorique, sont soumises à ces prescriptions en tant que simples corollaires de celle-ci (de la science de la nature) et ne peuvent prétendre occuper une place dans une philosophie particulière dite pratique." (169)

On ne saurait mieux exprimer le type de rapport entre la théorie et la pratique inhérent à l'espace technologique. Mais Kant poursuit:

> *"En revanche, les principes moraux pratiques [ceux qui ont cours précisément en éducation] [...] constituent une espèce toute particulière de prescriptions, qui, tout de même que les règles auxquelles la nature obéit, s'appellent simplement des lois; mais elles ne reposent pas, comme celles-ci, sur des conditions sensibles, mais sur un principe supra-sensible et elles exigent pour elles seules, à côté de la partie théorique de la philosophie, une autre partie sous le nom de philosophie pratique."* (170)

Apparaît donc un deuxième type de prescription, qui n'est plus conçu simplement comme un corollaire de la philosophie théorique ou de la science, mais qui pose d'emblée la question du devoir et entraîne avec elle la constitution d'un nouveau domaine: la philosophie pratique.

La question du rapport théorie/pratique inhérent à l'espace politique débouche chez Kant sur une distance problématique entre les domaines de la théorie (raison pure) et de la pratique (raison pratique). Et la réponse célèbre de Kant, comme nous l'avons dit, est qu'il existe entre les deux domaines un "immense abîme" qui n'autorise en aucune façon le passage direct de l'un à l'autre (171). La solution déçoit, cependant, qui marchande du côté de

l'harmonie finale des facultés, dans l'exercice même du jugement téléologique; Kant aura donc contourné la difficulté qu'il avait lui-même levée, en présupposant un Etre pour qui la maîtrise de la transparence du savoir était telle que l'espace technologique pouvait être ultimement rabattu sur l'espace politique.

Kant nous avait indiqué une piste. Mais il a fallu attendre le perspectivisme de Nietzsche pour concevoir enfin une pédagogie qui ne masquait plus les difficultés réelles de l'enjeu politique. Euzèbe(172) nous en convaincra. Retenons pour l'instant que l'immense abîme kantien constitue pour nous une surface incorporelle sur laquelle nous avons cru voir, ailleurs(173), se développer une conception paradoxale (paradoxe du sens) du rapport entre la théorie et la pratique, tel qu'il s'anime dans ce que nous appelons ici l'espace politique du savoir pédagogique. Je rappelle ici les principales conclusions de cette conception paradoxale issue d'un certain structuralisme.

1. Ce qui est constitue une série signifiée.
2. Ce qui devrait être constitue une série signifiante.

3. Pour que ces deux séries paraissent se rencontrer, sans pour autant s'annuler, elles doivent être parcourues par une instance problématique qui les maintient justement à distance l'une de l'autre.

4. L'utopie pédagogique de Rousseau montre bien cette double réalité d'une même instance à la fois place sans occupant dans la série signifiante et occupant sans place dans la série signifiée.

5. Tout remplissement de la case vide (place sans occupant) par un "sujet" de la série signifiée constitue un blocage de la structure que le terme de terrorisme exprime adéquatement.

6. La déroute vertigineuse de la place sans occupant laissée sans "sujet" d'accompagnement cause une lacune et un second blocage de la structure: le nihilisme.

7. Entraîné par la dynamique des circulations de l'instance paradoxale, la pédagogie devient un art au sens d'une hésitation prolongée entre le sens et le sens, au sens où Valéry définit la poésie comme une hésitation prolongée entre le son et le sens.

On aura tous reconnu la fonction de célébration du "faire savoir" blanc. Et nous croyons, justement, que c'est seulement dans l'exercice de cette fonction de

célébration que l'espace politique de l'éducation développe des mécanismes de défense contre la pollution. Non pas que l'espace technologique soit par nature pollué ou polluant mais plutôt que l'obstination à rabattre l'espace technologique sur l'espace politique - l'obstination à réduire tout écart réputé irréductible entre ce qui est et ce qui devrait être - crée une pollution dans l'espace politique: le faire savoir rose et le faire savoir noir. En d'autres termes, l'espace technologique est le lieu de la transparence du savoir et l'espace politique est le lieu de la fonction de célébration du faire savoir blanc. Le rose et le noir ne sont que des effets du rabattement de l'espace technologique sur l'espace politique. Le nihilisme est rose et le terrorisme est noir. Car au fond, l'obstination à réduire tout écart irréductible - à jeter de la transparence sur la célébration du blanc, sur l'excès même (n'oublions pas que le blanc n'est rien d'autre que l'ensemble de toutes les couleurs) - provoque inéluctablement l'échec: celui contre lequel on décidera de se battre avec les armes de la terreur ou devant lequel on pliera l'échine jusqu'à ramper ou même s'"aplaventrir". Le rose et le noir ne se seraient donc répandus qu'à la faveur d'un impérialisme du signe promu au rang d'instrument privilégié de la transparence du savoir,

qu'à la faveur d'une conception limitative de la communication: le tiers exclu.

Mais l'inverse n'est pas moins tragique. Rabattre l'espace politique sur l'espace technologique conduit à une conséquence qui n'est pas moins nuisible aux deux espaces et particulièrement à la transparence du savoir: la fonction de subversion du faire savoir blanc. Car celle-ci - essentiellement définie par un manque - bloque les déterminations de signification indispensables au maintien de l'espace technologique; elle a pour effet l'absurde. Et la transparence du savoir n'en supporte la présence qu'au prix de sa propre négation.

Les deux rabattements ont donc ceci en commun qu'à viser le noir, ils tuent le blanc. Il fallait être fils de roi, fils de tyran pour commettre cette méchanceté de tuer le beau canard blanc. On ne doit donc pas s'étonner que depuis lors "canard" soit synonyme de "bobard". Canard: "journal de peu de valeur" (174). Elle est belle notre légitimation. Après avoir exclu les sophistes, les fous, les pestiférés et les artistes du domaine de la pédagogie il est facile de prétendre aujourd'hui qu'ils ne sont bons qu'à lancer des canards.

Elle se résume à bien peu de chose notre histoire de l'éducation. Rabattement de l'espace technologique sur l'espace politique où viser le noir c'est viser l'opacité du signifiant; et tuer le blanc, exclure le tiers. Rabattement de l'espace politique sur l'espace technologique où viser le noir ("viser" au sens phénoménologique du terme) c'est pointer vers l'opacité du signifiant; et tuer le blanc, maintenir un tiers absurde. Dans le premier cas, ne restent que le rose et le noir; et dans le second, le blanc des mains propres de qui laisse aux autres les "jobs" sales. Le noir de qui meurt pour ses idées, le rose de qui n'a plus d'idées et le blanc de qui s'en lave les mains d'avoir poussé bien des siens à mourir pour des idées. Dans tous les cas, l'ennui morbide règne dans la nécropole scolaire. La crise de l'éducation n'a pas de cause plus profonde que cet ennui montant des ordures fumantes des passions tristes.

Mais comment diable maintenir l'excès de sens et vivre dans la célébration du faire savoir blanc? L'irréductibilité de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être ne conduit-elle pas nécessairement à l'absurde, à la terreur ou au nihilisme? Non, et c'est ce qu'il faut montrer.

Actes constatifs et performatifs

Jusqu'ici nous n'avons considéré le rapport théorie/pratique que du seul point de vue de l'écart réputé réductible ou irréductible entre ce qui est (objectif) et ce qui devrait être (normatif). Mais il existe un autre point de vue, tout aussi important, à partir duquel peut être visé de façon très différente le rapport théorie/pratique. Il s'agit du rapport entre la pensée et l'action (175); celle-là désignant la théorie et celle-ci la pratique.

Nous proposons de plaquer ces deux types de rapports sur deux axes se croisant comme l'abcisse et l'ordonné,et de concevoir l'agencement de ces axes de manière à ce que les extrémités puissent librement se rapprocher ou s'éloigner l'une de l'autre. Nous proposons en fait de représenter cet agencement autant par un losange que par une croix:

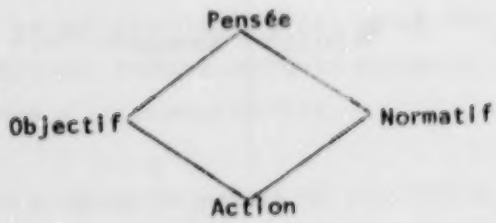

Fig. A

Le choix du losange n'est pas fortuit. Il représente bien l'idée que nous avons en tête à savoir que l'étirement d'un axe n'est pas sans effet sur l'autre. Lorsque les pôles "normatif" et "objectif" de l'axe horizontal atteignent en extension leur point limite, les pôles "pensée" et "action" se superposent

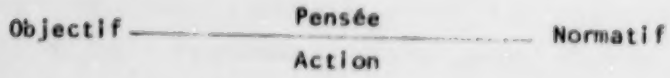

Fig. B

et inversement, lorsque ce sont les pôles de l'axe vertical qui atteignent en extension leur point limite, ce sont les pôles de l'axe horizontal qui se superposent.

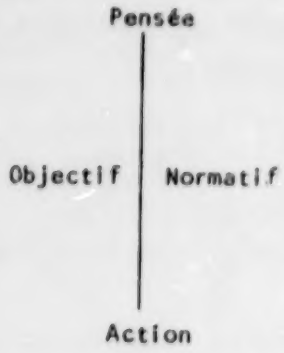

Fig. C

Du point de vue du rapport entre ce qui est et ce qui devrait être, la figure "B" représente l'espace politique (écart problématique et irréductible); et la figure "C" représente l'objectif ultime poursuivi dans l'espace technologique (la réduction de l'écart).

Notre hypothèse est que des deux types de communication rencontrés, découlent forcément deux usages du langage impliqués l'un, par l'espace technologique et l'autre, par l'espace politique. L'axe vertical de nos figures représente ces deux usages du langage: écarts réductibles ou irréductibles entre la pensée et l'action

On aura déjà remarqué que les deux axes développent, l'un par rapport à l'autre, des mouvements nettement contraires. C'est donc dire que lorsque l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être se trouve irréductible, l'écart entre la pensée et l'action se trouve, lui, tout à fait réductible. Et inversement, lorsque l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être est pensé sur le mode de la réductibilité, l'écart entre la pensée et l'action se voit condamné à l'irréductibilité.

Ce que nous découvrons alors ce sont trois jeux de langage: le descriptif, le prescriptif et le performatif impliqués, cependant, par seulement deux enjeux du langage.

Austin(176), l'instigateur des recherches sur les actes du discours (speech act) proposait en effet d'identifier au moins deux enjeux du langage, le "vrai" et le "faux" d'une part, et la "réussite" ou "l'échec" d'autre part. Le premier correspond à ce qu'il a appelé les énoncés constatifs et le second à ce qu'il a qualifié d'énoncés performatifs. Nous sommes en présence d'un énoncé constatif, lorsque la phrase permet de dresser un constat de fait. Lorsque nous disons "la porte est fermée" nous constatons un fait. Et l'énoncé sera vrai si la signification de l'énoncé correspond à l'état de chose (la porte étant bel et bien fermée), et faux si la signification de l'énoncé ne correspond pas à la réalité supposément constatée (la porte, par exemple, étant ouverte).

Les énoncés performatifs sont plutôt des "expressions qui n'ont pas pour fonction d'informer ou de décrire, mais d'effectuer une "performance", d'accomplir un acte par le procès même de leur énonciation" (177). L'exemple le plus convaincant est certes l'expression "je jure" prononcée devant un tribunal. Dire "je jure" ce n'est pas constater un chose mais faire ce qu'on dit: jurer. il en va de même lorsqu'on déclare aimer quelqu'un; on ne constate pas d'abord un état de fait mais on fait ce qui est impliqué par le simple fait de le dire: par

exemple on s'engage vis-à-vis de l'autre. L'énoncé n'a donc pas à être vrai ou faux. Mais plutôt, qui le prononce ne peut que réussir ou échouer dans sa performance. Dire "je t'aime" est un acte réussi pour autant qu'il y a véritablement un engagement - quel qu'il soit - et raté à défaut d'engagement de qui le soutient par le simple fait de le dire.

Ce qu'il y a de remarquable dans un énoncé performatif c'est la parfaite redondance de la pensée et de l'action. Ce qui correspond précisément à la superposition des pôles de l'axe vertical de notre figure B. Et Deleuze et Guattari(178) rapportent cette redondance de la pensée et de l'action à l'expression du sens sur laquelle nous avons justement fait reposer la fonction de célébration du faire savoir blanc. Le sens est effectivement ce qui est attribué à un corps mais qui n'existe pas en-dehors du langage. Mais le sens, également, n'est pas autre chose qu'une instance paradoxale à deux faces différant à jamais la rencontre du normatif et de l'objectif. Le sens est donc ce qui se déploie dans l'espace politique. Et l'usage du langage auquel il nous convie ne consiste pas dans les énonces constatifs mais dans les énoncés performatifs. Ceux-ci n'étant aucunement concernés par les problèmes du vrai ou du faux il y a tout avantage à les pratiquer dans la célébration du

faire savoir blanc. Un obstacle, cependant, se dresse: tout "faire savoir" est un acte performatif; alors comment éviter le noir et le rose: le mot d'ordre - diraient Deleuze et Guattari(179) - et le mot de Cambronne? La réponse est à la fois simple et complexe: il faut chercher les mots de passe (180). Cela signifie d'abord que l'instance paradoxale ne doit jamais cesser de circuler, afin que dure l'espace politique. Le recours aux actes performatifs comme moyen de réduire plus efficacement l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être (la sédentarisation de l'instance paradoxale) constitue ainsi la pire des terreurs: le mot d'ordre. C'est là le volet simple de la réponse; l'autre, le complexe, implique un paradoxe spécifiquement pédagogique: la promesse du désir de l'autre. Nous y avons consacré le troisième chapitre.

Si nous allons maintenant du côté de la réductibilité de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être, on trouvera que ce sont plutôt les actes constatifs qui sont alors impliqués. Un premier jeu de langage - le descriptif - sera donc déployé afin de constater, par le langage et la pensée, un fait ou un état de chose (ce qui est); on constatera par exemple que la porte est fermée. En supposant maintenant que l'objectif poursuivi (ce qui devrait être) soit que la porte s'ouvre (on nous accordera sans peine que cet écart soit habituellement réductible)

on devra recourir à un autre jeu de langage - le prescriptif - afin de prescrire, à soi ou à quelqu'un d'autre, d'ouvrir la porte. Mais constater d'abord que la porte est fermée et prescrire ensuite qu'elle soit ouverte ne constituent rien de performatif par rapport à l'objectif d'ouvrir la porte. On voit donc, par cela, que l'écart entre la pensée et l'action s'avère tout à fait irréductible dans l'espace technologique. Car entre prescrire d'ouvrir la porte et le fait que la porte s'ouvre, il doit se passer une action qui ne soit pas de langage.

Mais cette action, qui l'accomplira? Supposons que je prescrive à quelqu'un d'ouvrir la porte. Il est clair que le simple fait de le prescrire ne l'ouvre pas. Mais quelle pourrait être la motivation de l'autre à ouvrir effectivement la porte? Supposons par exemple qu'il ne soit pas d'accord. En quoi suis-je alors autorisé à lui donner un ordre? Son refus constitue un véritable obstacle à ma prétention de soutenir que l'écart soit réductible. C'est alors que je peux être tenté de le convaincre et donc de recourir à un acte performatif afin de réduire l'écart contre son gré. Cet exemple, si banal soit-il, marque bien le passage de la transparence du savoir au faire savoir noir.

Supposons maintenant que je décide de respecter son refus et que j'entreprenne avec lui de diminuer mon objectif jusqu'à ce qu'il consente à le réaliser. A quel niveau d'insignifiance devrais-je m'arrêter? Cet autre exemple marque cette fois le passage de la transparence du savoir au faire savoir rose.

Nous demandions tout à l'heure s'il était possible de sortir de l'absurde, du rose et du noir. Cela, croyons-nous, est possible à la condition toutefois de recourir aux actes performatifs dans la célébration du faire savoir blanc, c'est-à-dire en pratiquant le langage avec suffisamment d'intensité et de passion pour différer à jamais la rencontre du normatif et de l'objectif. Euzèbe, Don Juan et Don Quichotte nous indiquerons bientôt des pistes.

La pédagogie et le gris

On s'étonnera peut-être de ce qu'un essai de pédagogie emprunte la quasi totalité de ses idées à des domaines qui ne sont pas le sien. Au fond, ça n'existe peut-être pas une idée proprement pédagogique. Car on a eu beau chercher à montrer les échecs de la pédagogie

auprès de la science, de la philosophie, de la technique et de la religion pour enfin plaider en sa faveur auprès de l'art, le problème de la spécificité de la pédagogie n'est toujours pas réglé. Car à la définir à la fois comme un art de la parole et un art de la scène on risque de se retrouver dans un débat analogue à celui qui a animé les premiers pédagogues déterminés à constuire une science de l'éducation. Les complexes que la pédagogie a toujours éprouvés face à la psychologie et à la sociologie par exemple constituaient, nous l'avons vu, un obstacle à ce qu'elle devienne une science véritable. Mais, sommes-nous vraiment plus avancés du côté de l'art? La pédagogie est-elle vraiment plus autonome vis-à-vis du roman et du théâtre qu'elle ne l'est vis-à-vis des principales sciences humaines? Nous ne le croyons pas. Nous pensons plutôt qu'il est dans sa nature de porter le gris et de plusieurs façons: les murs gris des écoles et des monastères, la grisaille de la caverne, le gris des idées sans éclat, mais surtout les zones grises dont elle semble s'être faite la grande spécialiste. La pédagogie est une science et un art des mélanges. Les quelques idées grisantes - et non pas les idées grises - qui s'y trouvent sont infidèles aux genres qui les entretiennent. Voilà pourquoi la pédagogie, forcément, est leçon d'infidélité.

Son entreprise est de séduction: griser. Mais il est au moins deux façons de le faire. Ou bien jeter du noir sur le blanc ou bien jeter du blanc sur le noir. L'alternative est transparente: le vertige vertical, celui des hauteurs, ou le vertige horizontal, celui des surfaces; l'ivresse de la conversion léguée par Socrate qui du haut de la pensée regarde toujours l'action, ou le délire des écarts et des travers avoués par quelques sophistes bâtards et quelques misérables impétrants bafoués à travers les âges. Le racisme socratique, démontré par l'épuration dépeçante du genre pédagogique, n'a que trop méprisé la perversion éclatante d'une bâtardise qui, malgré le fait que son père ait été un régiment, n'a jamais cessé de célébrer ses origines dans l'exercice du métier de pédagogue.

EUZEBE OU L'ALLEGORIE DES ECARTS(*)

Il est trois heures du matin et Euzèbe ne dort toujours pas. Depuis trois semaines, le pauvre Euzèbe souffre d'insomnie et cherche désespérément un moyen de s'endormir. Pénible affaire que de se trouver démuni, du jour au lendemain, devant un impératif aussi catégorique. Et quelle angoisse que d'être obsédé par l'idée de dormir sans pouvoir y parvenir.

Définir le sommeil s'avère une tâche inhabituelle qui n'intéresse à peu près personne. Il faut bien comme Euzèbe en être privé longtemps pour en faire l'objet d'une méditation prolongée. Quel intérêt de se dire qu'il est une sorte de repos de la conscience, une trève dans le processus binaire et diurne, un moment de répit pour le corps et l'esprit? Mais quand on est forcé comme Euzèbe à puiser dans ces lapalissades la matière de ses réflexions, on risque volontiers quelques hypothèses, desquelles

---

(*) Ce texte est une version revue et corrigée d'une communication prononcée lors du dernier Congrès Mondial des Sciences de l'Education, tenu à Trois-Rivières en juillet 1981. Il a été publié dans les Actes du Congrès Mondial des Sciences de l'Education, Québec, Ed. Fleury, sous le titre de "L'éducation aux valeurs: un drôle de paradoxe".

déduire logiquement des prescriptions efficaces devient une raison de vivre. Euzèbe a tout essayé: compter les moutons, changer son régime alimentaire, prendre des somnifères, pratiquer la méditation. Mais c'était peine perdue; il ne retrouvait toujours pas le sommeil.

Un bon matin, il s'aperçut qu'il ne passait pas vraiment toutes les heures de la nuit en état de veille; mais - se demanda-t-il enfin - était-ce là dormir? Pouvait-on, se dit-il, connaître rigoureusement le sommeil? Il se rappela soudain que l'impératif de dormir n'avait pas fait problème pendant de nombreuses années et donc qu'aucune connaissance du sommeil n'était requise pour s'y abandonner instinctivement. C'est bien au contraire le défaut de s'y livrer qui nous pousse à en chercher le sens et à l'idéaliser. Et les stratégies prescriptives qui en découlent s'imposent toujours avec une forme de plus en plus obsessionnelle - les faits obligent bien à l'admettre.

Voilà enfin qu'une profonde remise en question sur le sens même du sommeil amena Euzèbe à rejeter toutes possibilités de le définir. Mais le chemin qui l'avait mené à cette limite de la raison lui avait tout de même révélé une certaine idée du sommeil, et cette idée, parce qu'il tenait à retrouver le sommeil, allait encore

l'obséder. Alors, après l'échec des prescriptions ce fut la phase des proscriptions. Mon instinct, pensait-il, sait mieux que ma raison prendre soin de ces choses naturelles; cette idée que je me fais du sommeil devrait pouvoir régler l'acte à distance dans la mesure précisément où je cesse d'intervenir, où j'arrête de chercher à le déterminer. Il prit donc la ferme résolution de proscrire tout ce que son conditionnement antérieur lui avait inculqué de réflexes: "non, je ne dois pas compter les moutons, non je ne dois pas chambarder mon régime alimentaire, non je ne dois pas prendre de somnifères, etc..." Il ne savait pas davantage ce qu'était le sommeil, mais il avait maintenant la conviction qu'il pourrait le retrouver à cette seule condition de lever les obstacles que ses réflexes culturels lui avaient imposés. Après un mois de ce nouveau régime, Euzèbe ne dormait toujours pas, le pauvre avait les passions de plus en plus tristes. L'alchimie des proscriptions ne valait guère mieux que l'autre.

Un soir qu'il était complètement vidé et exténué, il ne pensa plus à rien. Il s'abstint de tout régime prescriptif ou proscriptif. Euzèbe s'endormit enfin. Mais son sommeil fut très agité car il fit un rêve étrange. *Il se trouvait sur une île un peu sauvage, presque à l'état de nature où les gens menaient une vie simple et*

paisible. Puis au beau milieu de l'après-midi, en sortant du lit, - précisément en chaussant ses pantoufles - il fut littéralement saisi puis gelé par le silence déraisonnable du monde à se laisser connaître. Il regarda lentement les gens autour de lui et les trouva soudainement fort bizarres. Euzèbe n'avait encore jamais pris conscience que le monde n'était pas exactement conforme à l'image qu'il s'en était toujours faite. Il était temps. Il entreprit donc avec hâte de conceptualiser ce qui l'avait toujours habité, et proposa aux autres de changer le monde conformément à son projet. Il rencontra un maître qui lui apprit le sens de la narration. Il rédigea un certain nombre de dialogues dont la principale fonction fut d'abord d'enseigner le voeu d'ignorance puis d'instruire sur ce qu'il faut et ne faut pas faire. La question des valeurs du beau, du vrai et du bien étant un problème qui le préoccupait au plus haut point, il entreprit de définir ces valeurs d'une manière idéale. Et pour qu'elles puissent servir de modèles, il leur prêta des vertus exemplaires. Le monde d'ici devait pouvoir les imiter. L'éducation aux valeurs s'engageait donc dans la voie prescriptive. Elle rencontra certes des résistances, mais l'alliance du moi, du monde et de Dieu, secondée par l'Eglise, remporta de nombreuses victoires.

La poussée des lumières lui fit cependant rencontrer un second maître qui lui apprit d'autres secrets: le moi, le monde et Dieu sont inconnaissables, ils constituent des horizons du concept; seule l'idée, en cette matière, est accessible. Le silence déraisonnable du monde à se laisser connaître fait partie des limites de l'entendement humain. Il entreprit donc sur le conseil de ce nouveau maître de proscrire ce que sa culture lui imposait et de faire abstraction de ce qu'il n'était pas, pour prendre peu à peu conscience de sa réalité originelle. Il lui fallait maintenant se dégager des prescriptions qu'il avait reçues, il lui fallait les proscrire; l'éducation dite négative commençait vraiment de s'imposer. Mais le monde n'allait pas mieux pour autant. Il avait beau prêter à l'homme la force subjective nécessaire pour affirmer sa puissance propre, il n'en sortait rien de mieux. Euzèbe cherchait obstinément d'autres maîtres. Son île perdue avait été radicalement transformée au fil des années; la valeur d'usage cédait le pas à la valeur d'échange. De nouveaux maîtres affirmaient que le monde devait changer de sens; Euzèbe devint matérialiste, la subversion se substituait à la conversion. De nouvelles prescriptions prirent toute la place pendant un certain temps, mais en rapport avec le rêve initial d'Euzèbe, rien ne changeait radicalement. Finalement, à l'orée de notre siècle, sur le conseil d'éminents scientifiques, Euzèbe

consentit à abandonner son projet, ses rêves et emboîta le pas de la mode objectiviste. Plus la science moderne gagnait du terrain, plus les reproches à l'endroit de la pédagogie s'accumulaient. On dit même que les pédagogues étaient accusés de raconter des histoires. Frustré et vexé, ne trouvant aucune voie certaine pour fonder la "scienticité" de la pédagogie, Euzèbe se voyait délaisser définitivement ses projets, s'esquiver devant les problèmes et s'en aller dormir.

C'est à ce moment-là qu'Euzèbe se réveilla. Il était certes réjoui d'avoir retrouvé le sommeil, mais il s'inquiétait de savoir si ce n'était que passager; et le soir venu, ayant cherché toute la journée à tirer une règle de ce qui avait pu enfin lui faire recouvrer le sommeil, il risqua quelques hypothèses à partir desquelles il entreprit une nouvelle étape de prescriptions. Catastrophe! Il n'arrivait plus à dormir. Toute la nuit il songea au cercle vicieux dans lequel il venait de s'enfermer. Il craignait, non sans raison, que le mouvement de prescriptions, proscriptions et abstentions ne s'arrête jamais plus sauf, à l'occasion, au troisième temps de la valse, le temps le plus faible, le temps le plus court. Il ne ferma pas l'oeil de la nuit.

Le lendemain matin, un des nombreux amis à qui il avait confié son malheur lui proposa une solution qu'il venait de lire dans un ouvrage américain (181). L'auteur y présentait le problème de l'insomnie comme un paradoxe pragmatique dont la solution tenait simplement dans la prescription du symptôme. On posait que c'était la recherche obstinée d'une solution qui générait le problème. L'obstacle réel mis en travers du sommeil n'était pas l'absence d'une volonté de dormir mais au contraire la volonté obsessionnelle de dormir. Cet ami conseilla donc à Euzèbe de faire tout ce qu'il pouvait imaginer, le soir venu, pour s'empêcher de dormir. Ce jour même, Euzèbe s'endormit au bout de cinq minutes et pour une fois il eut le sommeil paisible.

A son réveil, il se rappela le rêve qu'il avait fait deux jours auparavant. Il se réjouissait enfin de pouvoir penser à autre chose qu'à son fichu problème d'insomnie. Mais la piste dans laquelle il allait maintenant s'engager n'était pourtant pas sans rapport avec celle qu'il venait tout juste de laisser. Il ne manqua pas justement d'apercevoir la séduisante analogie qui existait entre le problème de l'insomnie et celui de l'éducation aux valeurs. Dans une analyse bien sommaire il voyait une équivalence parfaite entre la volonté obsessionnelle de dormir et l'obstination, en matière d'éducation aux valeurs, à

réduire l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être. Il s'empressa donc, dans sa fonction de pédagogue, de prescrire, à tous ses collègues qui cherchaient encore à réduire le fameux écart problématique entre les perspectives objectives et normatives, de ne plus consentir aucun effort à la réduction de cet écart. De façon plus explicite il recommanda, en matière d'éducation aux valeurs, de ne plus prescrire de moyens, de ne plus proscrire d'acquis et de ne plus jamais s'abstenir... Le contre-paradoxe n'eut pas d'abord les effets prévus. Ses collègues ont semblé ne rien comprendre à son discours. Euzèbe eut à nouveau le sommeil agité; un second rêve vint le hanter.

Il se trouvait à nouveau sur une île mais, cette fois, baigné dans une toute autre atmosphère que celle qui prévalait dans le silence déraisonnable du monde à se laisser connaître. Ce n'était plus l'île de l'homme à l'état sauvage, s'initiant, dans le regard, à découvrir l'autre et toute la distance virtuellement absurde qui risquait à tout moment de jeter l'être dans le désarroi du néant et du manque; c'était Speranza, l'île du Robinson moderne(182) *découvrant dans la distance qui le sépare de sa culture non pas un manque mais un excès: le poids du signifiant. Il entendait maintenant bruisser la résistance incommensurable du monde à se laisser réduire.*

Il décida alors de jouer aux échecs, mais son jeu devenait bègue; chacun des coups portait sur la règle. Cette épreuve de l'excès provoqua un tel vertige qu'Euzèbe se réveilla en sursaut. Il ne s'endormait plus. Mais cette fois la situation ne lui paraissait pas pathologique. Ce nouveau manque de sommeil ne lui venait plus d'une volonté obsessionnelle mais d'une passion enfin pour autre chose. Il découvrait qu'un même phénomène, l'absence de sommeil, pouvait avoir au moins deux sens complètement différents. Cela l'intriguait profondément. Il se rappela soudain cet aphorisme de Nietzsche qui pose la maladie comme une perspective supérieure de la santé. Cette nouvelle forme d'insomnie qu'il éprouvait lui paraissait également une perspective supérieure du sommeil. Euzèbe commençait de comprendre le perspectivisme de Nietzsche. Il lui avait d'abord fallu subir l'épreuve d'un paradoxe pragmatique - véritable blocage fonctionnel -, puis résoudre cette impasse afin de revenir à un comportement normal. Il aurait bien pu vivre toute sa vie dans cette sorte de béatitude assurée par ce que nous appelons un comportement normal. Mais un second paradoxe, analogue au premier, lui ouvrait maintenant une nouvelle perspective sur ce phénomène même de l'insomnie qui lui avait d'abord causé tant de soucis. Le point de fuite s'était déplacé. Dans l'aphorisme de Nietzsche, - se disait-il - le mot perspective doit être compris au sens géométrique du terme.

La projection géométrique d'une perspective passe toujours en effet par un point de fuite, et tout déplacement de ce point change la perspective. La maladie n'est une perspective supérieure de la santé qu'à cette condition d'être comprise comme variation continue des points de fuite. Toute fixation d'un point - comme par exemple, chez l'insomniaque, la volonté obsessionnelle de dormir - devient pathologique; surviennent alors les blocages fonctionnels. La santé même est pathologique dans la mesure où elle est rigoureusement sédentarisée par une obsession normalisée. Mais encore faut-il avoir l'occasion de créer sur elle d'autres perspectives pour en saisir le pathos. Euzèbe se rendait compte que depuis sa plus tendre enfance on avait toujours encouragé chez lui le sens de la modération. Le sommeil lui avait toujours été présenté comme nécessaire à la santé. Il en avait pris tellement l'habitude qu'il lui avait toujours été jusqu'ici impossible d'imaginer une autre perspective. Quand les premiers signes d'insomnie se manifestèrent, les habitudes contractées aux heures les plus quotidiennes eurent raison du nomadisme des points de fuite qui commençait de s'installer. Euzèbe avait alors été doublement coincé; il s'en rendait maintenant compte. Non seulement le blocage fonctionnel de l'insomnie pathologique s'était malgré lui installé, mais, en vertu de cette obstination à sédentariser les points de fuite, la prescription du symptôme ne pouvait

favoriser qu'un retour à l'état dit normal. Euzèbe passait donc, comme nous tous, d'une pathologie à une autre. L'une d'elle a cependant le mérite d'être partagée par le plus grand nombre, mais cela n'a malheureusement qu'un seul résultat: sécuriser pour ne pas dire tout simplement endormir.

Euzèbe était maintenant résolu à ne plus jamais se laisser endormir par cette fâcheuse sédentarisation des points de fuite. Il se sentait maintenant d'attaque pour aborder l'épineuse question de l'éducation aux valeurs, il ne craignait plus l'insomnie.

Sa réflexion sur Nietzsche l'avait beaucoup troublé. Il savait maintenant que la prescription du symptôme pouvait conduire à autre chose de bien plus important que la simple résolution d'un paradoxe pragmatique. Il sentait même toute la distance qui sépare le pédagogue du psychologue, mais comment allait-il pouvoir l'exprimer? De fil en aiguille il se rappela son deuxième rêve et en particulier l'épreuve de l'excès. Il lui semblait y avoir quelque chose de paradoxal là-dessous mais présenté sous une autre forme que les paradoxes pragmatiques. La lecture récente d'un ouvrage de Gilles Deleuze consacré à la logique du sens(183) lui avait appris à distinguer les paradoxes de la signification des paradoxes du sens.

Mais la plus grande leçon qu'il avait retenue était qu'une proposition dénuée de signification n'était pas pour autant dénuée de sens et que les paradoxes du sens - bien que dénués de signification - produisaient le sens. Il se rappelait également que le nomadisme des paradoxes du sens s'affirmait toujours contre le bon sens et le sens commun, alors que les déterminations de signification appelaient au contraire la fixation d'un bon sens et d'un sens commun. Quant au paradoxe de la signification il nous faisait assister à la genèse des principes de contradiction et de tiers exclu sans lesquels toutes déterminations de signification s'avèrent impossibles. Il lui fallait mettre de l'ordre dans toutes ces notions; il décida de commencer par distinguer soigneusement les enjeux du sens et de la signification. Quand Deleuze - pensa-t-il - affirme que les paradoxes de la signification nous font assister à la genèse des principes de contradiction et de tiers exclu cela veut dire en fait que ces paradoxes nous indiquent, en les transgressant, les lois qu'il nous faut absolument respecter pour que s'effectuent normalement les déterminations de signification. L'enjeu est donc le respect de certaines lois dont la transgression rend toute signification anormale. Mais cela, - se dit Euzèbe - c'est encourager la sédentarisation des points de fuite. Il avait tout à fait raison car la pragmatique de la communication est essentiellement fondée sur ces paradoxes de

la signification. En effet, les paradoxes de la communication nous indiquent, en les transgressant, les lois qu'il nous faut absolument respecter pour se sentir normal à l'intérieur de l'espace régi par la logique de la communication. Mais Euzèbe avait déjà compris, en analysant l'aphorisme de Nietzsche, que cette perspective dite normale pouvait devenir littéralement pathologique dans la mesure où elle s'obstinait à se faire valoir comme la seule perspective légitime. Il se tourna alors du côté du sens. Les paradoxes du sens ont essentiellement pour fonction de contester à la fois le bon sens et le sens commun fixés précisément par les déterminations de signification. Euzèbe pensa donc que c'était là qu'il allait trouver la clé du nomadisme des points de fuite et que l'enjeu du sens, contrairement à celui de la signification, était la création d'une multiplicité de perspectives. Mais qu'est-ce que le sens, se demanda-t-il enfin? Le sens est la quatrième dimension de la proposition lui dit Deleuze. Insistance sur les mots et extra-être sur les choses, il est cet incorporel à la surface des mots et des choses qui se passe dans l'entre-deux de la conscience. Il est produit par la circulation anarchique des singularités pré-individuelles et impersonnelles c'est-à-dire non individuées objectivement et subjectivement par sens commun et non prévues par le bon sens.

La réponse ne satisfaisait guère Euzèbe, il choisit donc de formuler autrement sa question. Comment s'effectue la donation de sens? Par le non sens écrit Deleuze. Et le non sens joue un rôle prépondérant autant dans les déterminations de signification que dans la donation de sens, mais pas du tout de la même manière. Dans les premières, c'est lui qui nous fait véritablement assister à la genèse des lois de signification et de communication, car les transgressions de ces lois qu'il commet, par l'intermédiaire des paradoxes de signification et de communication, résultent en un non sens qui prend le sens d'une absence de sens: sur le plan de la signification les propositions deviennent absurdes et sur le plan de la communication les relations interpersonnelles deviennent également absurdes. Dans la donation de sens cependant, le non sens joue un tout autre rôle; celui d'une instance paradoxale à double face. Dans le vocabulaire structuraliste le non sens est à la fois place sans occupant dans la série signifiante et occupant sans place dans la série signifiée.

Euzèbe n'avait pas encore tout compris mais il avait tout de même retenu deux choses qui étaient pour lui fondamentales. La première est que le non sens est commun aux deux types de paradoxes rencontrés et qu'il joue un rôle important autant dans la détermination de

signification - donc dans la sédentarisation des perspectives - que dans la donation de sens - donc dans la nomadisation des points de fuite. La deuxième chose qui l'a frappé est que les deux sens du non sens correspondent exactement aux deux rêves qu'il a fait jusqu'ici: non sens comme absence de sens conduisant tout droit à l'absurde inscrit dans le silence déraisonnable du monde à se laisser connaître; et non sens comme excès de sens provoquant le vertige de l'indécidabilité, à travers le bruissement de la résistance incommensurable du monde à se laisser réduire.

Euzèbe savait depuis longtemps que l'une des plus importantes tâches du pédagogue était d'opérer une médiation de pertinence c'est-à-dire faire en sorte que quelque chose qui n'a pas de sens pour quelqu'un puisse en avoir au terme d'un certain processus. Mais il n'arrivait pas à voir clairement dans cette définition la spécificité de sa tâche. Car le non sens, en vertu de la double perspective qu'il impliquait, indiquait au sens au moins deux directions; il importait à Euzèbe de connaître celle qui convenait au pédagogue. Mais en y pensant bien, il découvrit que seul le non sens de l'excès convenait au sens proprement dit. Car le non sens du manque ne conduisait jamais à développer le sens pour lui même; il rabattait plutôt la signification sur le sens. Le non sens du manque, par l'intermédiaire des paradoxes de la

signification, explicitait en effet les lois qui rendaient possibles les déterminations de signification. C'est que le non sens par absence de sens avait pour enjeu non pas le sens mais la signification.

Or, si seulement le non sens comme excès prend véritablement soin du sens, la prescription du symptôme n'aura pas le même effet selon que le diagnostic aura décelé un manque ou un excès de sens. Euzèbe reconnaissait bien là la frontière entre la thérapie et la pédagogie. Toutes les deux s'annoncent au comptoir des marchands de sens. Mais la première semblait littéralement rabattre la signification sur le sens - concluait déjà Euzèbe. Car l'expérience de son insomnie lui avait appris que la prescription du symptôme pratiquée par le thérapeute n'avait d'autre objectif que de rétablir à la normale une situation jugée déficiente. Le blocage fonctionnel de l'insomniaque constitue bel et bien un non sens mais au sens d'une absence de sens: une situation absurde. Le thérapeute se fait donc volontiers complice de la sédentarisation des points de fuite; il joue la carte d'une perspective unique dite normale. Euzèbe en était vexé; mais il aurait pu, en l'occurrence, ménager sa susceptibilité, car chaque fois que l'écart entre une situation jugée pathologique et l'état normal peut, dans sa réduction, générer des effets plus encourageants que ce que

laisse présager l'évolution de l'état pathologique, il y a certes plus d'avantages à appliquer la loi qu'à laisser le sujet à la merci parfois cruelle des transgressions de cette loi qu'il a commises bien souvent malgré lui. Euzèbe, finalement, le reconnut volontiers.

Mais cette règle purement économique d'un gain net réalisé au profit de la sédentarisation et du bien-être ne pouvait pas s'appliquer dans tous les cas - pensait Euzèbe - sans que soit remise en cause la légitimité même de la pédagogie. A défaut d'être une question de fait, cela constitua't au moins une question de droit. Car la tâche du pédagogue consistait ou bien à faire de la thérapie (genre dynamique de groupe) - et la question de savoir qui prendrait soin du sens restait sans réponse - ou bien à opérer justement le sens pour lui-même dans une médiation de pertinence par excès de sens. En fait, malgré l'étonnante ressemblance entre le paradoxe de l'insomniaque et celui de l'éducation aux valeurs - auquel revenait enfin Euzèbe - pouvait-on, dans l'un et l'autre cas, attendre de la prescription du symptôme les mêmes effets? Euzèbe ne le croyait plus, car il avait observé une différence de nature entre les deux paradoxes.

Dans le premier cas, l'écart entre ce qui était vécu (l'insomnie) et ce qui était souhaité (le sommeil) devait être, au moins à l'occasion, comblé de façon satisfaisante. Les moyens auxquels Euzèbe eut recours pour solutionner son problème ne créaient pas directement de nouvelles embûches; ils accentuaient plutôt sa volonté obsessionnelle. Et c'est elle qui constituait le principal obstacle à la réduction de l'écart. La prescription du symptôme était un moyen de contourner le cercle vicieux pour atteindre tout de même l'objectif visé, mais raté, que la valse des prescriptions, proscriptions et abstentions avait rigoureusement circonscrit: réduire l'écart.

Euzèbe soupçonnait que dans le second cas ce n'était pas vraiment la volonté obsessionnelle de résoudre l'écart qui constituait le problème. Car alors il faudrait présupposer que l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être peut et doit être réduit ou comblé. Mais il a déjà été montré que cette hypothèse confinait le pédagogue à troquer le sens pour la signification. C'est en vertu de la question de droit que doit être maintenue l'hypothèse d'un commerce de sens réglé par le non sens comme excès et non pas comme manque. Autrement, la pédagogie, dans ses médiations de pertinence, perd toute spécificité. Euzèbe n'était pas prêt à livrer à l'impérialisme thérapeutique la question de l'éducation aux valeurs. Mais

quel était donc le problème inhérent au paradoxe de l'éducation aux valeurs?

Il était maintenant acquis pour Euzèbe que se débarrasser de la volonté obsessionnelle de réduire l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être ne réduirait pas l'écart problématique perçu justement comme nécessaire. Cette volonté, pourtant, était principalement responsable des problèmes majeurs rencontrés dans l'éducation aux valeurs. C'est que l'obsession de réduire nous faisait assister à la genèse du cercle des prescriptions, des proscriptions et des abstentions rencontrées dans l'histoire. Le problème était là: la prescription engendrait la terreur, l'abstraction un nihilisme passif, et la proscription un nihilisme négatif qui permettait de comprendre le passage de la terreur au nihilisme et inversement (184).

Prescrire le symptôme, en matière d'éducation aux valeurs, permet également de sortir du cercle. Mais non pas pour réduire l'écart. Car cela, encore une fois, aurait pour conséquence de fixer une perspective unique: l'essence même du terrorisme. Sortir du cercle constitutif du paradoxe de l'éducation aux valeurs permet plutôt d'apprendre à vivre l'écart non plus selon le modèle pathologique de l'obsession mais selon le mode

problématique de l'hésitation prolongée(185) entre le sens et le sens: l'essence artistique de la pédagogie.

Euzèbe comprenait qu'il fallait encourager la création des valeurs au sens d'une multiplication des perspectives: nomadisation des points de fuite; pratiquer la médiation de pertinence dans un excès de sens: laisser circuler l'instance paradoxale et problématique dans les séries divergentes de la normativité et de l'objectivité, différer à jamais la rencontre entre ce qui est et ce qui devrait être; devenir pédagogue-artiste et réapprendre, contre les effets de la rumeur, à raconter des histoires (186).

LA PROMESSE ET LE DESIR: CANEVAS

Profitons de la mil-neuf-cent-quatre-vingt-quatrième (187) commémoration de l'épiphanie du Christ aux Rois Mages pour réfléchir sur quelques perspectives du symbole qui l'a rendue possible: l'étoile.

> *"Rêver un impossible rêve*
> *rêver...*
> *Atteindre l'inaccessible étoile."* (188)

Voilà ce que chante Brel dans la peau de Don Quichotte, figure exemplaire du désir. Poursuivre l'inaccessible étoile et rêver d'un monde équilibidinal constituent bel et bien un désir absolu, impossible à satisfaire. Et, plutôt que d'en ramasser seulement les miettes, Don Quichotte préfère en être privé. Car il n'aspire qu'à l'impossible, rien de moins.

Sancho, son fidèle compagnon, ne comprend pas l'abstinence de son maître; il partage bien avec lui quelques grands projets apparemment inaccessibles, mais ne se prive pas par ailleurs de goûter occasionnellement à quelques plaisirs possibles. Il lui rappelle d'ailleurs constamment que l'homme "vit de bonne soupe et non

de beau langage" (189). Mais Don Quichotte répond inlassablement qu'il n'est pas question de goûter au festin si d'autres n'ont pas à manger; pas non plus question d'y goûter s'il n'est qu'occasionnel et donc sans lendemain.

Voilà un personnage qui a de quoi réjouir bon nombre de théoriciens du désir qui, pour en fonder l'objet, en appellent constamment au manque. Certains, comme Lacan ou Girard (190), vont même jusqu'à prétendre qu'il est dans la nature de l'objet du désir non pas seulement d'être absent, mais de manquer radicalement; à proprement parler, objet d'une existence impossible: inaccessible étoile.

Sancho, quant à lui, constitue la figure exemplaire de l'appétit. Pour cette seule raison qu'il ne manque pratiquement jamais d'apaiser sa faim. Entre l'appétit et le désir, le rapport est double. De similitude d'abord. L'appétit loge également à l'enseigne du manque: j'éprouve la faim, dans la mesure où la nourriture me manque. Mais cette ressemblance n'est qu'apparente. Car dessous, la contradiction gronde et revendique plus efficacement ses droits: le manque de l'appétit, plutôt que d'être constant, est constamment rempli. Manger avec appétit signifie qu'on remplit un manque qui nous a creusé l'estomac. Et quand on est bien rassasié l'appétit s'en va.

L'appétit serait donc une appréciation immédiate du réel pour ce qu'il est et ce qu'il offre ici, maintenant. Et le désir constituerait plutôt une dépréciation du réel au profit,disons,de l'imaginaire, d'une seconde nature - essentiellement idéaliste - d'un double inventé de toutes pièces par l'imagination. Toute convaincante qu'elle soit, cette opposition entre l'appétit et le désir n'est peut-être encore qu'une apparence. Que les contradictions grondent ne suffirait donc pas. Il nous faut un instinct plus archéologique pour doubler le double et produire en surface un simulacre de similitude, seul fondement possible. Le désir ne serait qu'une généralisation excessive de l'appétit. C'est Rosset qui l'affirme. "Loin de déprécier le réel, le désir l'apprécie au contraire à un point tel qu'il retarde l'instant de le consommer jusqu'au moment illusoire où il serait en état d'en jouir en entier, n'acceptant un plaisir que s'il s'accompagne d'un aperçu de l'ensemble des autres plaisirs possibles" (191). La non réalisation du désir ne serait donc pas l'effet d'un manque mais celui d'un excès. Voilà, me semble-t-il, une opposition non dialectique d'autant plus généreuse qu'elle fait l'économie d'un mauvais parti au réel.

Cette opposition, entre l'excès et le manque, n'est pas sans rapport avec toute réflexion philosophique sur l'éducation. On le surprend dans l'usage du langage en pédagogie et particulièrement dans ses effets de non sens. Car le non sens peut être produit tout aussi bien par un excès que par un manque de sens. Mais quel rapport, me direz-vous, entre la pédagogie et les interprétations du désir et du non sens? Celui, entre autres, de la séduction.

Don Quichotte n'est pas le seul personnage légendaire à poursuivre l'inaccessible étoile, il trouve en Don Juan un rival de taille.

Don Juan ne court-il pas de femme en femme parce qu'aucune n'est capable de le satisfaire? Et pour cette raison que l'être désiré,toujours inaccessible,se trouve ailleurs. Tellement ailleurs que Rosset se demande s'il n'y a pas là l'indice d'une grimace à l'encontre du réel, une sorte de dépréciation de l'amour et du réel qui ferait de Don Juan, plutôt que de Don Quichotte, la figure exemplaire du Désir comme manque.

Il y aurait donc entre Don Juan et Don Quichotte, un double rapport analogue à celui trouvé entre l'appétit et le désir. D'abord rapport de similitude: chacun

poursuit l'inaccessible, mais similitude qu'en apparence, car entre les deux se tisse une profonde opposition: l'appréciation excessive versus la dépréciation obstinée du réel.

Mais tant pis pour Rosset, cette antinomie ne tient que dans la mesure où l'on s'obstine à faire jouer la figure de Don Juan sur le seul théâtre du Désir. L'opposition recouvre le voile de l'apparence quand Don Juan entre sur le théâtre qui est le sien, celui de la promesse. Promesse paradoxale de ce qui ne peut être tenu, mais pour d'autres raisons que les grimaces à l'encontre du réel, ou la dépréciation du réel à faire que ce dernier manque toujours à sa place. La promesse d'amour de Don Juan ne s'accomplit que par et dans le langage. Felman(192) précise que la séduction consiste dans l'action de produire un langage heureux. Si Don Juan a l'air de déprécier les femmes c'est que c'est dans le langage qu'il accomplit sa promesse. Deux effets de langage doivent être alors posés; celui de la connaissance qui juge du Vrai et du Faux - Don Juan va-t-il vraiment marier toutes les femmes à qui il promet l'amour - et celui de la jouissance qui n'a pour critères que le bonheur et le malheur. C'est dans l'effet de jouissance du langage que consiste la séduction: séduire pour rendre heureux non pas en remplissant la promesse décodée par

l'effet de langage de connaissance, mais en donnant à jouir à propos du fait même de promettre et ce, quelle que soit l'issue du destin.

La pédagogie est de part en part traversée par cette double trame du désir et de la promesse. L'inaccessible étoile,symbole du désir dans certaines fins sociales psychologiques des plus strictement scolaires de tous les agents de l'éducation. Mais symbole d'une promesse également à l'effet que certaines fins pourraient être atteintes. Promesse du maître à faire progresser les élèves, promesse de l'école à fournir de bons citoyens, promesse de la culture à former de beaux esprits, mais promesse également des deuxièmes termes à s'engager vis-à-vis des premiers; promesse par exemple de l'élève à suivre les indications du maître, de la cité à fournir des moyens à l'école, etc.

Mais il y a là un problème: celui d'un engagement qui, à la remorque d'une promesse à entrées multiples, ne peut être tenu en vertu de l'inaccessibilité de son objet.

Deux solutions célèbres ont jusqu'ici taillé leur place dans l'histoire de l'éducation: la dépendance du sujet à l'égard de son maître - indice d'un rapport

d'autorité qui regarde du côté de la terreur -; et la réduction du Désir à l'appétit, qui fait signe à l'horizon du nihilisme. Dans le premier cas, on garde le Désir intact, mais on trafique la promesse en une sorte de chantage qui substitue à l'engagement consenti de bonne foi, l'obligation d'obéir. Dans le second cas, c'est l'inverse: on garde la promesse intacte mais on trafique le Désir en une sorte d'appétit toujours satisfait, paradoxalement, par la maigreur - et même l'aigreur déguisée - des objectifs opérationnels qu'on a substitués aux grands projets de l'éducation.

C'est alors qu'on apprend à suivre l'étoile comme guide, comme modèle et qu'on arrive à temps pour l'épiphanie du savoir, celle, bien entendu, dont le maître a provoqué l'occurrence. L'étoile comme symbole d'un double au regard duquel ce monde-ci n'offrirait qu'une pâle copie; ou bien encore l'étoile remplacée par les lumières du possible, occurrence d'une Renaissance qui coincide avec l'arrivée justement du Siècle des Lumières; la technologie et son impératif d'objectivité témoignent bien d'un nouvel appétit: le savoir-faire.

Mais n'est-il pas possible de garder intacts et le Désir et la Promesse? Une errance tardive rapportée au Moyen-Age, témoigne d'un quatrième roi mage qui,

n'ayant pas suivi la bonne étoile, serait arrivé à destination quelque trente années trop tard soit précisément le vendredi saint; plutôt que de célébrer l'épiphanie du savoir il constatait l'agonie d'un mythe: l'épiphanie d'une fiction. Gageons que cet autre personnage était un artiste. Précis - il a suivi une étoile avec une obstination déconcertante (voyageant trente ans) - mais inexact; ce n'était pas la bonne. L'artiste garde intacts et le désir et la promesse, c'est à voir.

Nous voici donc enfin au carrefour d'une rencontre possible entre deux interprétations du Désir - celle du manque et celle de l'excès - et de deux diagnostics également possibles des effets de non sens du langage en pédagogie. Ce qu'il faut d'abord noter c'est qu'il y a une certaine analogie entre les deux couples de possible; le désir comme excès est au désir comme manque ce que le non sens par excès est au non sens comme manque.

L'hypothèse de départ est à l'effet qu'un rapport de monstruosité est constitutif de la spécificité artistique de la pédagogie.

C'est ainsi que serait gardés intacts le Désir et la promesse dans cette sorte de narration excessive qui -

discours de séduction - donnerait à jouir à propos de la connaissance.

La connaissance absolue constituerait le symbole d'un Désir intact: l'inaccessible étoile. Et la promesse de l'atteindre ne pourrait être remplie que par la séduction exercée dans le langage. Tel est le parti que j'entends toujours prendre: celui d'un pédagogue-artiste.

ICI TOMBE LA FIN

Ici tombe la fin, comme tombe la nuit. S'étant retenue pendant toute la journée, la nuit n'en peut plus, le soir venu, de se retenir suspendue au vide par la lumière; alors elle tombe, et la noirceur également qui immobilise le jour, exactement: en lui imposant un terme.

Ici tranche la fin sur un "en-suite" indéfini. Conséquence obligée, la fin suspend le reste, ou plutôt cet écrit - comme n'importe quel autre - est ce qui reste d'une parole anonyme qui ne consent à laisser entendre d'elle-même que des morceaux agencés par un corps ayant pu les inscrire dans une forme entourée d'un commencement et d'une fin; irrévocable et unanime décision de l'assemblée des commencements.

Conclure, n'est-ce pas juger? Juger le soir, toujours la veille, que demain le soleil, littéralement, va se lever; que dans la région nocturne, le jour, symboliquement, refait ses forces afin, le matin venu, de suspendre la nuit, jusqu'à ce qu'elle tombe à nouveau.

Ecrire, n'est-ce pas d'abord juger que demain, forcément, un nouveau texte sera commencé.

Ici tombe la fin, comme tombe la nuit.

Rimouski, avril 1982

NOTES

1. Guérin, M., Le génie du philosophe, Paris, Seuil 1979, p. 52.

2. Ibid., pp. 68-76.

3. Avanzini, G., Introduction aux sciences de l'éducation, Toulouse, Privat, 1976, p. 14.

4. Reboul, O., La philosophie de l'éducation, Toulouse, Privat, 1976, p. 14.

5. Nous référons d'abord à la thèse de M. Guérin, op. cit., pour cette raison que, dans la bibliothèque philosophique, elle constitue une exception à prendre la pédagogie au sérieux. Nous référons ensuite aux thèses de Freud et de Lacan (les titres exacts sont donnés plus loin) parce que la première nous y conduit. Nous recourons enfin à nos propres ajouts, pour cela qu'ils assurent la mise en scène de nos arguments, sans laquelle nous ne pourrions assumer l'argumentation de nos hôtes.

6. Extrait de la Huitième Elégie de Duino, de Rainer Maria Rilke; cité par M. Guérin, op. cit., p. 51.

7. Ibid., p. 24.

8. Idem.

9. Freud, S., "Au-delà du principe du plaisir. 2. Principe du plaisir et névrose traumatique, principe du plaisir et jeux d'enfants" dans Essais de psychanalyse, Paris, Payot (petite bibliothèque Payot), 1975, pp. 13-20. Ces dernières années,

l'interprétation freudienne du "jeu de la bobine" a été l'objet de nombreux commentaires en rapport avec le langage. A titre d'exemples seulement, et en nous restreignant aux auteurs dont nous avons connu les ouvrages en avançant dans nos propres recherches, citons M. Thévoz, Le langage de la rupture, Paris, P.U.F., 1978, pp. 95-96; J.-F. Lyotard, Discours, figure, Paris, Klincksieck, 1971, p. 29 et pp. 125-129; J. Lacan, Ecrits I, Paris, Seuil, (Points), pp. 57-59; et enfin M. Guérin, op. cit., Chapitre 3 "Le fils", pp. 50-66.

10. Lacan, J., op. cit., p. 165.

11. Ibid., p. 59.

12. Freud, S., "Au-delà du principe... 5. La contrainte de répétition, obstacle au principe du plaisir", op. cit., p. 48.

13. Guérin, M., op. cit., p. 52.

14. Ibid., p. 70

15. Platon, "Apologie de Socrate" dans Oeuvres complètes, t. I, Paris, Gallimard (Bibliothèque de la Pléiade), 1950, pp. 164-165.

16. Platon, "Protagoras" dans op. cit., p. 134. En réponse à la question du rapport entre la sagesse et la justice, Protagoras donne une réponse aussi belle que longue. "Or, quand il eut parlé en ces termes, les assitants se confondirent en bruyantes félicitations sur la beauté de son langage. "Protagoras", dis-je alors [c'est Socrate qui parle], il se trouve que je suis un homme sans mémoire, et, si l'on m'en dit trop long, j'oublie quel est l'objet de l'entretien! Il en est donc comme si je me trouvais être un peu sourd: tu croirais devoir

parler plus haut, si tu avais à t'entretenir avec moi, que tu ne fais avec les autres. De même aussi, à cette heure, puisque tu es tombé sur un homme qui n'a pas de mémoire, par égard pour moi, taille sur tes réponses, et, si je dois te suivre, fais-les plus courtes!"

17. Serres, M., "Le dialogue platonicien et la genèse intersubjective de l'abstraction" dans Hermes ou la communication, Paris, Minuit, 1968, pp. 39-45,

18. Ibid., p. 41.

19. Nous avons ici recours à l'expression "rire communicatif" afin de marquer la différence entre deux types de communication: celui qui transmet un savoir (la science, par exemple, mais également ce qu'on appelle la tradition encyclopédique de la pédagogie ainsi que le recours à une certaine technologie éducative) et celui qui suscite plutôt des émotions: en art par exemple. On nous accordera sans peine que l'artiste sur scène communique bien quelque chose mais autrement que ne le font le journaliste et le scientifique, par exemple. J.-P. Sartre dans Plaidoyer pour les intellectuels, Paris, Gallimard, (Idées), 1972, pp. 102-103 ne manque pas cette différence. "... il est vrai que l'écrivain n'a fondamentalement rien à dire. Entendons par là que son but fondamental n'est pas de communiquer un savoir.

... Pourtant il communique. Cela signifie qu'il donne à saisir sous forme d'un objet (oeuvre) la condition humaine prise à son niveau radical (l'être-dans-le-monde)."
La suite de notre essai développera largement cette question de l'être-dans-le-monde en rapport avec le problème de l'expression; cf. pp. 25 et s.

20. Tournier, M., Le vent Paraclet, Paris, Gallimard, (Folio), 1977, pp. 196-205.

21. Ibid., p. 196.

22. Ibid., p. 197.

23. Ibid., p. 201.

24. Ibid., p. 204.

25. L'expression "hypothèse dormitive" est de G. Bateson et désigne la circularité de certaines explications "savantes", exemple: la réponse du docteur de Molière aux savants qui lui demandaient d'expliquer les causes pour lesquelles l'opium provoque le sommeil: "Parce qu'il contient un principe dormitif (virtus dormitiva)".
Cité par Bateson dans Vers une écologie de l'esprit 1, Paris, Seuil, 1977, p. 16.

26. L'expression "opinionite" à été forgée par L. Morin dans Les charlatans de la pédagogie nouvelle, Paris, P.U.F., 1973, afin de ridiculiser le "vécucentrisme", le "jeisme" ou le "flattage d'insights de bedaine" (ces trois expressions ne sont pas de L. Morin mais circulent dans une certaine rumeur québécoise qui s'en prend également à certains abus de la dynamique de groupe) qui empêchent toute pédagogie d'afficher quelque rapport que ce soit avec toute recherche de la vérité. La critique de L. Morin est amusante à bien des égards, mais souffre de ce qu'elle dénonce quand elle rapproche l'opinionite de la sophistique. Nous essayons justement de montrer qu'un tel rapprochement est illégitime et que l'opinionite (ce que nous appelons maintenant le "faire savoir rose" et qui deviendra plus loin le nihilisme) découle non pas de la pédagogie des sophistes mais de certains

excès "socratiques". A trop forcer la critique de l'opinionite au nom d'une parole vraie (celle de Socrate, évidemment), L. Morin ne peut que renforcer l'opinion des "vécucentristes" à l'effet que la raison n'est que la source des dogmatismes les plus morbides rencontrés notamment en pédagogie. Notre critique sera d'ailleurs implicite dans tous les chapitres de notre présent essai; on la reconnaîtra de façon plus explicite chaque fois que seront opposés nihilisme et terrorisme.

27. L'expression "pédagogie de conscientisation" fait référence aux principaux écrits de la C.E.Q. (Centrale de l'Enseignement du Québec), tels Ecole et lutte des classes au Québec, 1974, Manuel du 1er mai, 1975.

28. "Mourir pour des idées" est le titre d'une chanson de Georges Brassens.

29. Canetti, E., Masse et puissance, Paris, Gallimard, 1966, p. 11.

30. Lyotard, J.-F., "Sur la force des faibles" dans L'ARC, Paris, no 64, 1973, p. 12.

31. Cet extrait est en quelque sorte le leitmotiv du refrain de la chanson de Brassens; en prenant un sens à chaque fois différent suivant justement le sens du couplet qui le précède, il illustre très bien le rapport qu'a établi Deleuze entre le refrain d'une chanson et les "mots blancs" (nous reviendrons sur eux quand il sera question du "faire savoir blanc"). "Refrain d'une chanson, où les couplets formeraient autant de séries à travers lesquelles il circule, mot magique tel que tous les noms dont il est "appelé" n'en comblent pas le blanc, l'instance paradoxale a précisément cet être singulier, cette

"objectité" qui correspond à la question comme telle, et lui correspond sans jamais lui répondre." G. Deleuze, Logique du sens, Paris, Minuit, 1969, p. 73.

32. Lyotard, J.-F., "Sur la force des faibles", op. cit., p. 12

33. Tournier, M., op. cit., p. 199.

34. "Apprendre à nager, c'est conjuguer des points remarquables de notre corps avec les points singuliers de l'idée objective, pour former un champ problématique. Cette conjugaison détermine pour nous un seuil de conscience au niveau duquel nos actes réels s'ajustent à nos perceptions des relations réelles de l'objet, fournissant alors une solution de problème." Deleuze, G., Différence et répétition, Paris, P.U.F., 1968, p. 214.

35. La distinction entre les paradoxes du sens et les paradoxes de la signification sera établie au deuxième chapitre de cet essai; particulièrement aux pages 127 à 146.

36. Tournier, M., op. cit., p. 204.

37. Ibid., pp. 204-205.

38. Rosset, C., Le réel. Traité de l'idiotie, Paris, Minuit, 1977.

39. Sartre, J.-P., op. cit., p. 109.

40. "Ce qu'on appelle un style, qui peut être la chose la plus naturelle du monde, c'est précisément le procédé d'une variation continue... C'est la même chose que bégayer, mais en étant bègue du langage

et pas simplement de la parole. Etre un étranger, mais dans sa propre langue, et pas simplement comme quelqu'un parle une autre langue que la sienne. Etre bilingue, multilingue, mais dans une seule et même langue, sans même dialecte ou patois. Etre un bâtard, un métis, mais par purification de la race. C'est là que le style fait la langue." Deleuze, G.; Guattari, F., Capitalisme et schizophrénie. Mille Plateaux, Paris, Minuit, 1980, pp. 123-125.

41. "Ton style" est le titre d'une chanson de Ferré.

42. Sartre, J.-P., op. cit., p. 87.

43. Ibid., pp. 98-99.

44. Cité par Sartre, Ibid., p. 93.

45. Ibid., p. 99.

46. Ibid., p. 100.

47. Ibid., p. 108.

48. Cité par Sartre, Ibid., p. 98. Mais la formule exacte est "le voyant n'est pas sans existence visible" Merleau-Ponty, M., Le visible et l'invisible, Paris Gallimard (Tel), 1964, p. 188.

49. Sartre, J.-P., op. cit., p. 98.

50. Merleau-Ponty, M., op. cit., p. 182.

51. Ibid., p. 183.

52. Ibid., p. 184.

53. Ibid., p. 175.

54. Sartre, J.-P., op. cit., pp. 105-106.

55. Ibid., p. 112.

56. Cité par J.-F. Lyotard dans Discours, figure, op. cit., p. 292.

57. Merleau-Ponty, M., op. cit., p. 178.

58. Lyotard, J.-F., Discours, figure, op. cit., p. 291.

59. Descombes, V., Le même et l'autre. Quarante-cinq ans de philosophie française (1933-1978), Paris, Minuit, 1979, p. 28.

60. Kant, E., Critique de la raison pure, Paris, P.U.F., 1944, p. 429.

61. Cet exemple est commenté par V. Descombes, op. cit., p. 32.

62. Kant, E., op. cit., p. 429.

63. Descombes, V., op. cit., p. 33.

64. Idem.

65. Ibid., pp. 33-34.

66. Ibid., pp. 34-35.

67. Ibid., p. 36.

68. Lyotard, J.-F., Discours, figure, op. cit., pp. 27-39, 113, 117-121.

69. Ibid., p. 33. "Il y a le Non de la parole, il y a l'espacement de la transcendance référentielle, mais à l'intérieur même du système anonyme, il y a des intervalles qui maintiennent les termes à distance constante les uns des autres, de sorte que cet "objet absolu" est plein de trous, pour ainsi dire, et renferme en soi une dialectique immobile, mais génératrice néanmoins, qui fait passer la définition et la valeur d'un terme par les autres termes avec lesquels il est en corrélation."

70. Ibid., p. 27.

71. Voir le premier chapitre de cet essai, p. 9.

72. Lyotard, J.-F., Dérive à partir de Marx et Freud, Paris, 10/18, 1973, p. 59.

73. On pourra, là-dessus, consulter Watzlawick, J., Helmick-Beavin, J., Jackson, D., Une logique de la communication, Paris, Seuil, 1972, pp. 274-276. On pourra lire également le commentaire de M. Guérin, op. cit., sur l'importance du silence chez les mystiques et en particulier chez Pascal, pp. 53-64.

74. Cité par Bateson, G., Vers une écologie de l'esprit, Paris, Seuil, T. I, 1977, p. 149.

75. Idem.

76. Lyotard, J.-F., Discours, figure, op. cit., p. 31.

77. Nous avons discuté ailleurs des rapports entre le travail de cette négativité et la pédagogie. Daignault, J., Le pédagogue-artiste, Trois-Rivières, Sextant, pp. 56-69.

78. Descombes, V., op. cit. qualifie lui-même d'anthropologique le premier point de vue sur la négativité, développé par Kojève, p. 45.

79. Ibid., p. 46

80. Cité par Descombes, V., op. cit., p. 65.

81. Ibid., p. 49

82. L'argumentation que nous développons est pour l'essentiel empruntée à Descombes, op. cit., pp. 50-53.

83. Cité par Descombes, op. cit., p. 50.

84. Ibid., p. 53.

85. Ibid., p. 54.

86. Idem.

87. Idem.

88. Ibid., p. 55

89. Idem.

90. Lyotard, J.-F., Discours, figure, op. cit., pp. 33-34.

91. Ibid., p. 34.

92. Descombes, V., op. cit., p. 56.

93. Ce passage est de Hégel; il est cité par Descombes, V., op. cit., p. 56.

94. Cité par Descombes, V., op. cit., p. 69.

95. Sartre, J.-P., L'être et le néant, Paris, Gallimard, Tel, 1943, pp. 681-689.

96. Wilden, A., System and Structure, London, Tarlstock Publications, 1972.

97. Bateson, G., Goffman, Hall, Mead, etc.

98. Watzlawick, Weakland, Fisch, Jackson, etc.

99. Lyotard, J.-F., La condition post-moderne, Paris, Minuit, 1979, p. 12.

100. Barel, Y., Le paradoxe et le système. Essai sur le fantastique social, Grenoble, P.U.G., 1979.

101. Ibid., p. 56.

102. Ibid., pp. 56-57.

103. Benneviste, E., Problèmes de linguistique générale, Paris, Gallimard, NRF, 1966, pp. 251 et s.

104. Lyotard, J.-F., a consacré un long commentaire aux thèses de Benneviste sur le "je" et ses usages, dans Discours, figure, op. cit.

105. Sartre, J.-P., Plaidoyer pour les intellectuels, op. cit., p. 97.

106. Deleuze, G., Logique du sens, Paris, Minuit, 1969, p. 23.

107. Idem.

108. Ibid., pp. 97-100.

109. A. Camus et J.-P. Sartre en particulier.

110. Commentaire rapporté par Descombes, V., op. cit., p. 69.

111. Deleuze, G., Logique du sens, op. cit., pp. 152-158.

112. Nous référons ici à la critique que Lyotard, J.-F. adresse à Claudel dans Dicours, figure, op. cit.

113. Sartre, J.-P., L'être et le néant, op. cit.

114. Merleau-Ponty, M., Phénoménologie de la perception, Paris, Gallimard, Tel, 1945.

115. Barel, Y., op. cit.

116. Wilden, A., op. cit.

117. Barel, Y., op. cit., p. 55.

118. Ibid., pp. 72-87.

119. Ibid., pp. 27-36.

120. Deleuze, G., Logique du sens, op. cit.

121. Ibid., pp. 57-62.

122. Ibid., p. 30.

123. Ibid., pp. 152-158.

124. Valery, P., Monsieur Teste, Paris, Gallimard, 1946.

125. En cela, nous suivons la thèse de Reboul, O., Kant et le problème du mal, Montréal, P.U.M., 1971. Voir essentiellement le chapitre I, "Kant et ses prédécesseurs".

126. Voir Benoist, J.-M., La révolution structurale, Paris, Denöel/Gonthier, coll. Médiations, 1980, (1975), pp. 194-197.

127. Compagnon, A., "Sur la légitimité du discours politique. La persuasion de la persuasion." dans CRITIQUE, vol. no 4, octobre 1980, pp. 932-933.

128. Pineau, G., Education ou aliénation permanente? Repères mythiques et politiques, Paris, Dunod, 1977, pp. 17-24.

129. Durkheim, E., L'évolution pédagogique en France, Paris, P.U.F., 1969, (1938).

130. Ibid., p. 37.

131. Ibid., p. 39.

132. Idem.

133. Ibid., p. 40.

134. Reboul, O., op. cit., p. 31

135. Guérin, M., Nietzsche. Socrate héroique, Paris, Grasset, 1975. Il est intéressant de voir comment l'auteur renvoie la pensée à Nietzsche et la connaissance à Platon.

136. Reboul, O., op. cit., p. 29.

137. Daignault, J., "Curriculum and Action-Research on Artistic Activity in a Perverse Way", Rochester, Journal of Curriculum Theorying (à paraître bientôt, probablement dans le Vol. 4, no 2, été 1982). La genèse de la transparence du savoir que nous venons tout juste d'exposer est d'ailleurs tirée de ce texte.

138. Avanzini, G., Introduction aux sciences de l'éducation, Toulouse, Privat ("Mésopé"), 1976.

139. On consultera, par exemple, Suchodolski, B., La pédagogie et les grands courants philosophiques, Paris, Scarabée, 1960.

140. A l'exception, cependant, d'une bonne partie du Moyen-Age.

141. En effet, l'intégration des écoles normales aux universités profite énormément au financement des universités qui ne se gênent pas, du moins au Québec, pour considérer les programmes de formation des maîtres comme des vaches à lait au service des autres domaines de formation universitaire.

142. Durkheim, E., Education et sociologie, Paris, P.U.F., 1922.

143. Bernfeld, S., Sisyphe ou les limites de l'éducation, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 1975.

144. Avanzini, G., op. cit., p. 18.

145. Ibid., p. 23.

146. Nous utilisons le terme "complexe" au sens où le définit Ellenberger, H.-F., dans Criminologie du passé et du présent, Montréal, P.U.M., 1969. Ce dernier qualifie de complexe toute "science" qui doit nécessairement composer avec la question des valeurs et des normes.

147. Bateson, par exemple, dans sa conception cybernétique des finalités. Op. cit., Tomes 1 et 2.

148. Durkheim, E., Education et sociologie, op. cit., p. 69.

149. Ibid., p. 70.

150. Ibid., p. 77.

151. Ibid., p. 78.

152. Idem.

153. Ibid., p. 79.

154. Ibid., p. 80.

155. Kuhn, T., La structure des révolutions scientifiques, Paris, Flammarion, 1972.

156. En particulier les protagonistes de la pédagogie progressiste au Québec dont les principaux travaux sont publiés par la C.E.Q. (Centrale de l'enseignement du Québec).

157. Les travaux de Gordon, par exemple.

158. Nous préparons actuellement une bibliographie commentée sur la spécificité artistique de la pédagogie que nous publierons à l'automne 1982 dans cette même collection. Nous donnerons alors les principaux ouvrages qu'il nous est apparu utile de consulter en pédagogie.

159. Reboul, O., La philosophie de l'éducation, Paris, P.U.F., 1971.

160. Guérin, M., Le génie du philosophe, op. cit.

161. Durkheim, E., Education et sociologie, op. cit.

162. Piaget, J., Passim.

163. La méthode Le Sablier, par exemple.

164. L'influence des sophistes.

165. Krishnamurti, par exemple.

166. Chaput, G., Philosophie et théologie de l'éducation, Montréal, Centre de Psychologie et de Pédagogie, 1958.

167. Bernfeld, op. cit.

168. Durkheim, E., op. cit.

169. Kant, E., Critique de la faculté de juger, Paris, Vrin, 1979, pp. 22-23.

170. Ibid., p. 23.

171. On consultera avec profit les commentaires de Lyotard, J.-F., Thébaud, J.-L., Au juste, Paris, Christian Bourgois, 1979.

172. Voir le prochain chapitre de cette monographie, intitulé "Euzèbe ou l'allégorie des écarts".

173. Daignault, J., Le pédagogue-artiste, op. cit.

174. Le Petit Robert, p. 220

175. Axelos, K., Pour une éthique problématique, Paris, Minuit, 1972, pp. 33-53.

176. Austin, J.-L., Quand dire, c'est faire, Paris, Seuil, 1970.

177. Felman, S., Le scandale du corps parlant, Paris, Seuil, 1980, p. 17.

178. Deleuze, G , Guattari, F., Capitalisme et schizophrénie. Mille Plateaux, Paris, Minuit, 1980, pp. 95-139.

179. Idem.

180. Idem.

181. Watzlawick et all., op. cit.

182. Tournier, M., Vendredi ou les limbes du Pacifique, Paris, Folio, 1971.

183. Deleuze, C., Logique du sens, op. cit.

184. Daignault, J., Le pédagogue-artiste, op. cit.

185. Paraphrase de Valery qui définit la poésie comme une hésitation prolongée entre le son et le sens.

186. Nous développerons dans un ouvrage ultérieur une hypothèse concernant la spécificité narrative de la pédagogie. L'hypothèse est à l'effet que la narration pédagogique plutôt que de créer, à l'instar de la science, un effet de vrai ou, à l'instar de l'art, un effet de fiction, crée un effet d'indécidabilité quant au statut du narré; impossible de dire s'il est vrai ou fictif.

187. On a là un bel exemple d'énoncé précis mais inexact, selon le jugement de Duchamps à propos de l'artiste.

188. Brel, J., Son opéra "Don Quichotte de la Mancha".

189. Rosset, C., L'objet singulier, Paris, Minuit, 1977, p.48. (Cit. de Molière)

190. Girard, A. développe une théorie du désir que nos propos semblent rejoindre; mais à tout concéder au désir, Girard manque la promesse. Cela est une hypothèse sur laquelle nous publierons bientôt (automne 1982) un développement substantiel.

191. Rosset, C., op. cit., p.49.

192. Felman, S., op. cit.